

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
ОДЕСЬКИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

«До захисту допущено»

Завідувач кафедри _____
(підпис)

доктор філ. наук, доцент

Нерубасська Алла Олександрівна

(наукове звання, науковий ступінь, прізвище та
ініціали)

« ____ » _____ 202 ____ р.

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти**

**на тему: «Психологічна адаптація до процесу навчання дітей 6-8 років
із затримкою психічного розвитку»**

Виконала:

студентка групи ІН18-8-24-М1ПС(2,0з)
(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 Психологія
(код і найменування спеціальності)

Заболотна-Долгорученко Олена Дмитрівна
(ПІБ студента)

(підпис студента)

Керівник: кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри

Прокоф'єва-Акопова Світлана Алєксандрівна

(підпис наукового керівника)

2026 р.

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ
ПЕРСОНАЛОМ»
Одеський інститут

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

Рівень вищої освіти: Другий (магістерський) рівень

Спеціальності: 053 Психологія

Освітньої програми: «Психологія»

«Затверджую»

Завідувач кафедри _____

(підпис)

док. філ. наук, доцент Нерубаська А.О.

(вчене звання, науковий ступінь, ПІБ)

«_____» _____ 2026р.

Завдання

на кваліфікаційну роботу студента

Заболотної-Долгорученко Олени Дмитрівни

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема кваліфікаційної роботи Психологічна адаптація до процесу навчання дітей 6-8 років із затримкою психічного розвитку

Керівник кваліфікаційної роботи: канд. психол. наук, доцент Прокоф'єва-Акопова С.А.

(посада, науковий ступінь, вчене звання)

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи на попередній захист: Травень 2026р.

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (рекомендовані науковим керівником та відповідним методичним забезпеченням /окремі аспекти роботи, обсяги роботи
Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (80 найменувань). Загальний обсяг роботи – 90 друкованих сторінок.

4. Необхідний графічний та аналітичний матеріал за темою дослідження: .
Кваліфікаційна робота містить 3 таблиці

5. Календарний план виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи	Строки виконання		Примітка
		Планові	Фактичні	
1	2	3	4	5
1.	Збір та опрацювання наукових джерел	Листопад 2025	Листопад 2025	
2.	Написання вступу	Грудень 2025	Грудень 2025	
3.	Розділ 1. Теоретичні аспекти дослідження адаптації до процесу навчання дітей 6-8 з ЗПР	Грудень 2025	Грудень 2025	
4.	Розділ 2. Методичні засади дослідження психологічної адаптації до процесу навчання дітей 6-8 з ЗПР	Січень 2026	Січень 2026	
5.	Розділ 3. Емпіричне дослідження особливостей психологічної адаптації до процесу навчання дітей 6-8 з ЗПР	Березень 2026	Березень 2026	

1	2	3	4	5
6.	Висновки	Квітень 2026	Квітень 2026	
7.	Оформлення списку використаних джерел	Квітень 2026	Квітень 2026	
8.	Подання роботи на перевірку керівнику	Квітень 2026	Квітень 2026	
9.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	Квітень 2026	Квітень 2026	

АНОТАЦІЯ

Заболотна-Долгорученко О.Д. «Психологічна адаптація до процесу навчання дітей 6-8 років із затримкою психічного розвитку» – Рукопис.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» – Одеський інститут ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом». Одеса, 2026.

Актуальність дослідження. Сучасні трансформації освітнього простору орієнтовані на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами. Визнання міжнародних стандартів захисту прав дитини та розвиток національних освітніх програм актуалізують необхідність створення ефективних психолого-педагогічних умов для інтеграції дітей із ЗПП у навчальне середовище. У цьому контексті проблема їх психологічної адаптації до школи виступає як ключова передумова успішної соціалізації та подальшого особистісного розвитку

Мета – провести теоретико - емпіричне дослідження основних елементів психологічної адаптації до умов навчання дітей 6-8 років з ЗПП.

У роботі були використані наступні **методи дослідження**: теоретичний, психодіагностичний.

Ключові слова: особистість молодшого школяра, дитина з нормотиповим розвитком, дитина з ЗПП, саморегуляція, комунікація.

ANNOTATION

Zabolotna-Dolgoruchenko O.D. "Psychological adaptation to the learning process of children 6-8 years old with mental retardation"– It's Manuscript.

Diploma's work in obtaining the educational qualification of " bachelor's " Odesa Institute PJSC «Institution of higher education «Interregional Academy of Personnel Management». Odesa, 2026.

The relevance. Modern transformations of the educational space are aimed at ensuring equal access to quality education for all categories of children, including those with special educational needs. Recognition of international standards for the protection of children's rights and the development of national educational programs highlight the need to create effective psychological and pedagogical conditions for the integration of children with MRD into the educational environment. In this context, the problem of their psychological adaptation to school acts as a key prerequisite for successful socialization and further personal development

The goal is to conduct a theoretical and empirical study of the main elements of psychological adaptation to the learning conditions of children aged 6–8 with MRD.

The following research **methods** were used in the work: theoretical, psychodiagnostic.

Keywords: personality of a younger schoolchild, child with normotypical development, child with developmental delay, self-regulation, communication.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ 6-8 РОКІВ З ЗПР	12
1.1. Дослідження соціально-комунікативної сфери дітей 6-8 років із затримкою психічного розвитку як чинника їх адаптації до навчання у школі.....	12
1.2. Роль самоконтролю у навчальній діяльності учнів молодшого шкільного віку	21
1.3. Особливості самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку як компоненту їх адаптації до навчання	35
Висновки до першого розділу	49
РОЗДІЛ 2	
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ 6-8 РОКІВ З ЗПР	51
2.1. Особливості організації емпіричного дослідження	51
2.2. Методики дослідження адаптації до навчання дітей з ЗПР 6-8 років.....	54
Висновки до другого розділу	59
РОЗДІЛ 3	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ 6-8 РОКІВ З ЗПР	62
3.1. Емпіричне дослідження структурних компонентів психологічної адаптації до навчання дітей 6-8 років з ЗПР	62
3.2. Методичні рекомендації з покращення психологічної адаптації до навчання дітей 6-8 років з затримкою психічного розвитку	69
Висновки до третього розділу.....	71
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	85

ВСТУП

Актуальність дослідження психологічної адаптації до процесу навчання дітей 6–8 років із затримкою психічного розвитку (ЗПР) зумовлена сукупністю соціальних, освітніх і психологічних чинників, що набувають особливої значущості в умовах модернізації системи освіти та впровадження інклюзивного навчання.

Насамперед, сучасні трансформації освітнього простору орієнтовані на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами. Визнання міжнародних стандартів захисту прав дитини та розвиток національних освітніх програм актуалізують необхідність створення ефективних психолого-педагогічних умов для інтеграції дітей із ЗПР у навчальне середовище. У цьому контексті проблема їх психологічної адаптації до школи виступає як ключова передумова успішної соціалізації та подальшого особистісного розвитку (М.М.Безруких, Т.Д.Ілляшенко, Н.М.Стадненко, В.В.Тарасун та ін.).

Особливої ваги ця проблема набуває у віковому періоді 6–8 років, який є перехідним етапом від дошкільного до молодшого шкільного віку. Саме в цей час відбувається зміна провідної діяльності, формуються нові вимоги до пізнавальної сфери, довільної регуляції поведінки, емоційної стійкості та соціальної взаємодії. Для дітей із затримкою психічного розвитку цей перехід супроводжується значними труднощами, що проявляються у недостатній сформованості когнітивних процесів, зниженій працездатності, нестійкій увазі та емоційній лабільності. Це істотно ускладнює процес їх включення в навчальну діяльність і підвищує ризик шкільної дезадаптації.

Додатково актуальність дослідження підсилюється поширеністю труднощів навчання серед дітей молодшого шкільного віку. За даними сучасних досліджень, значна частка дітей (до 30%) у віці 6–8 років не справляється з вимогами шкільної програми, що часто пов'язано з особливостями психічного розвитку, зокрема із ЗПР. Це свідчить про

необхідність раннього виявлення та цілеспрямованої корекції адаптаційних труднощів.

Важливим аспектом є також недостатня розробленість проблеми в науковій літературі. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених загальним питанням адаптації, проблема психологічної адаптації до навчання саме дітей 6–8 років із ЗПР, її структурних компонентів, механізмів та етапів формування залишається недостатньо висвітленою. Це обмежує можливості розробки ефективних корекційно-розвивальних програм та методичних підходів.

Крім того, психологічна адаптація до навчання є багатокomпонентним процесом, що включає когнітивний, емоційно-вольовий, поведінковий та соматичний аспекти. Недостатній розвиток хоча б одного з цих компонентів може призводити до системних труднощів у навчанні, міжособистісній взаємодії та формуванні позитивної «Я-концепції» дитини. Саме тому комплексне вивчення адаптаційних механізмів є необхідною умовою для забезпечення гармонійного розвитку цієї категорії дітей.

Отже, актуальність дослідження психологічної адаптації до процесу навчання дітей 6–8 років із затримкою психічного розвитку визначається: соціальним запитом на інклюзивну освіту; складністю та критичністю вікового періоду переходу до шкільного навчання; поширеністю адаптаційних труднощів серед дітей; а також недостатньою теоретичною та практичною розробленістю проблеми. Вивчення цього феномену має важливе значення для підвищення ефективності освітнього процесу, попередження шкільної дезадаптації та забезпечення повноцінної інтеграції дітей із ЗПР у суспільство.

Мета дослідження: провести теоретико - емпіричне дослідження основних елементів психологічної адаптації до умов навчання дітей 6-8 роєів з ЗПР.

Для досягнення поставленої мети в процесі дослідження ставилися такі основні завдання:

1. Провести аналіз наукової літератури з проблем особистості дитини з ЗПР.
2. Укласти методичний комплекс для емпіричного дослідження.
3. Провести емпіричне дослідження складових процесу адаптації до навчання дітей з ЗПР.
4. Укласти методичні рекомендації з покращення адаптації до навчання дітей з ЗПР.

Об'єкт дослідження- особистість дитини з ЗПР.

Предмет дослідження - психологічна адаптація до процесу навчання д

і **Методи дослідження.** Для реалізації завдань магістерського дослідження були використані: метод теоретичного аналізу наукових джерел, метод констатувального експерименту, метод психолого-діагностичного вбстеження, методи математичної обробки результатів дослідження.

В емпіричному дослідженні було застосовано методики «Домашній вомічник» та «Я та інші діти» (О. Горбатюк), які дозволяють оцінити рівень розвитку міжособистісного сприймання, соціальних уявлень та емоційного втавлення до інших. Крім того, використано методику діагностики рефлексії молодших школярів (Л. Прохоренко), що дає змогу визначити ступінь рформованості рефлексивних процесів як важливого компонента психологічної адаптації до навчання.

к **Теоретичне значення** дослідження проблеми психологічної адаптації до процесу навчання дітей 6–8 років із затримкою психічного розвитку (ЗПР) визначається його внеском у розвиток сучасної психологічної науки, зокрема вікової, педагогічної та спеціальної психології. У межах теоретичного вбсмислення дана проблематика дозволяє поглибити наукові уявлення про закономірності психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах дизонтогенезу, а також уточнити механізми їх включення в освітнє вередовище.

а Передусім, дослідження сприяє розширенню теоретичних підходів до
т
р

розуміння феномену адаптації як складного багаторівневого процесу, що охоплює когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти. У контексті дітей із ЗПР адаптація до навчання набуває специфічних рис, пов'язаних із уповільненим темпом розвитку пізнавальних процесів, недостатньою сформованістю довільної регуляції поведінки, зниженим рівнем навчальної мотивації та труднощами соціальної взаємодії. Це дозволяє уточнити загальні положення теорії адаптації, конкретизуючи їх щодо особливих освітніх потреб.

Крім того, теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні знань про структуру та динаміку психологічної готовності до навчання у дітей із затримкою психічного розвитку. Аналіз особливостей формування навчальної діяльності, рівня розвитку мислення, пам'яті, уваги та мовлення у цієї категорії дітей дає змогу конкретизувати уявлення про вікові норми та варіанти їх відхилення, що є важливим для побудови адекватних психолого-педагогічних моделей супроводу.

Важливим аспектом є також уточнення ролі соціального середовища у процесі адаптації. Теоретичний аналіз дозволяє розкрити значення взаємодії дитини з учителем, однолітками та батьками як чинника, що може як сприяти, так і ускладнювати адаптаційні процеси. У цьому контексті дослідження інтегрує положення культурно-історичної теорії розвитку, діяльнісного підходу та сучасних концепцій інклюзивної освіти.

Окрім цього, результати дослідження мають значення для розвитку теорії дизонтогенезу, оскільки дозволяють більш чітко окреслити специфіку затримки психічного розвитку як варіанту порушеного розвитку, що характеризується потенційною зворотністю та значною залежністю від умов навчання і виховання. Це сприяє диференціації підходів до класифікації та інтерпретації різних форм порушень розвитку.

Таким чином, теоретичне значення дослідження полягає у систематизації та поглибленні наукових уявлень про психологічну адаптацію дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, уточненні її структури, механізмів та

умов ефективного перебігу, а також у розширенні методологічної бази для подальших наукових розвідок у галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Практичне значення дослідження проблеми психологічної адаптації до процесу навчання дітей 6–8 років із затримкою психічного розвитку (ЗПР) полягає у можливості безпосереднього використання отриманих результатів у системі освіти, психологічного супроводу та корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Насамперед, результати дослідження можуть бути застосовані для вдосконалення психодіагностичного інструментарію, спрямованого на раннє виявлення труднощів адаптації до шкільного навчання у дітей із ЗПР. Визначення рівня сформованості когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери та соціальних навичок дозволяє своєчасно ідентифікувати зони ризику та розробляти індивідуалізовані програми психолого-педагогічного супроводу.

Важливим практичним аспектом є можливість розробки та впровадження корекційно-розвиткових програм, спрямованих на оптимізацію процесу адаптації дітей до навчального середовища. Такі програми можуть включати вправи для розвитку уваги, пам'яті, мислення, формування навчальної мотивації, а також розвиток емоційної саморегуляції та навичок міжособистісної взаємодії. Їх використання сприяє підвищенню рівня шкільної успішності та зниженню проявів дезадаптації.

Отримані результати мають практичну цінність і для педагогів, оскільки дозволяють удосконалити методи навчання та виховання дітей із затримкою психічного розвитку. Зокрема, вони сприяють впровадженню диференційованого та індивідуального підходів, адаптації навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей учнів, використанню наочності, ігрових методів та поетапного формування навчальних дій.

Крім того, результати дослідження можуть бути використані у діяльності практичних психологів закладів освіти для організації ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей у період їх входження в шкільне

середовище. Це передбачає проведення консультативної роботи з батьками, психопросвітницьких заходів, а також тренінгів для розвитку соціальних та емоційних компетентностей дітей.

Практичне значення дослідження також проявляється у можливості підвищення професійної компетентності педагогічних працівників та психологів щодо роботи з дітьми із ЗПР. Отримані дані можуть бути використані у системі підвищення кваліфікації, під час підготовки методичних рекомендацій, навчальних посібників і програм.

Отже, результати дослідження створюють підґрунтя для розробки ефективних стратегій підтримки дітей 6–8 років із затримкою психічного розвитку у процесі їх адаптації до навчання, сприяють підвищенню якості освітнього процесу та забезпеченню умов для повноцінного розвитку кожної дитини в інклюзивному освітньому середовищі.

Структура дипломної роботи визначена метою та завданнями магістерського дослідження. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків, списку використаних джерел (80 найменувань). Загальний обсяг роботи – 93 друковані сторінки, обсяг основної частини роботи складає 83 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ 6-8 РОКІВ З ЗПР

1.1. Дослідження соціально-комунікативної сфери дітей 6-8 років із затримкою психічного розвитку як чинника їх адаптації до навчання у школі

Вітчизняні дослідники виокремлюють комплекс психічних характеристик, що істотно впливають на розвиток соціально-комунікативної сфери молодших школярів із ЗПР (Н. Бабіч, О. Бабяк, Г. Блеч, О. Вержиховська, Н. Гончарук, В. Засенко, І. Пихальський, Л. Прохоренко, О. Хохліна, Н. Ярмола та ін.). До таких особливостей відносять недостатню сформованість вищих психічних функцій, переважання конкретного типу мислення, незрілість емоційно-вольової регуляції, обмежений словниковий запас, а також наявність численних смислових розривів у сприйнятті та розумінні інформації.

Наукові спостереження свідчать, що діти молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку рідко ініціюють спілкування з однокласниками та вчителем. Це зумовлено як загальним недорозвитком мовлення, так і звуженим спектром інтересів і мотиваційної сфери. Навіть у тих випадках, коли контакт із вчителем або однолітками встановлюється, він зазвичай має нетривалий і поверхневий характер.

Узагальнення сучасних науково-методичних джерел у галузі спеціальної психології дає підстави стверджувати, що ЗПР негативно позначаються на загальному рівні соціально-комунікативного розвитку дитини. Це проявляється у труднощах налагодження міжособистісних контактів, обмеженості уявлень про соціальне оточення та недостатній сформованості навичок взаємодії в процесі навчання. Проблематика

соціально-комунікативного розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є предметом численних досліджень сучасних українських учених, серед яких О. Боряк, Н. Бабіч, О. Вержиковська, О. Гаврилов Н. Гіренко, Н. Гончарук, О. Долженко, І. Єрмаков, В. Кордонець, А. Курєнкова, О. Мамічева, І. Мартиненко, Л. Прохоренко, В. Синьов, Л. Сохань, І. Татянчикова та інші.

Зокрема, у працях Л. Сохань та І. Єрмакова встановлено, що формування комунікативних умінь у дітей цієї категорії значною мірою залежить від впливу зовнішнього середовища, яке стимулює їх актуалізацію. Водночас реалізація таких умінь відбувається переважно у стандартних побутових ситуаціях, тоді як будь-які зміни у звичному мікросоціальному оточенні викликають труднощі орієнтації. Найбільші складнощі спостерігаються у процесі діалогічної взаємодії, де виявляється обмеженість мовленнєвих засобів, стереотипність висловлювань та недостатній активний словниковий запас. Крім того, невербальні компоненти спілкування та загальна позамовленнєва активність не завжди відповідають змісту висловлювань і конкретній комунікативній ситуації [12].

У контексті дослідження психологічної адаптації до навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку науковці одностайно підкреслюють важливість формування позитивних взаємин із дорослими та однолітками. Особливого значення набуває розвиток таких якостей, як доброзичливість, повага, здатність до співпраці, що є необхідними умовами успішної соціалізації адаптації до навчання та інтеграції дитини з ЗПР у освітнє середовище.

Оскільки становлення ставлення до освітнього середовища та процес пізнання інших людей є ключовими умовами розвитку соціально-комунікативної компетентності адаптації до навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку, особливої уваги набуває вивчення окремих особистісних компонентів таких дітей, зокрема їхнього ставлення до себе, інших людей і навколишнього світу. Дослідники наголошують, що ефективно організована корекційно-розвивальна робота у цьому напрямі сприяє

позитивним трансформаціям у системі відносин дитини — як до шкільного середовища, так і до власної особистості (Г. Блеч, О. Вержиховська, О. Долженко та ін.).

Узагальнюючи змістово-функціональні особливості адаптації до навчання молодших школярів із ЗПР, О. Долженко підкреслює, що цей процес має здійснюватися з урахуванням реальних умов і чинників, які здатні конструктивно впливати на розвиток особистості дитини та її соціально-комунікативної сфери. Молодший шкільний вік визначається як особливо сприятливий (сензитивний) період для такого розвитку, адже саме на цьому етапі відбувається активне засвоєння соціальних норм і моделей поведінки, які дитина відтворює у навчальній та позаурочній діяльності [24].

Важливим підґрунтям формування адаптації до навчання у школі виступає система взаємодій особливої дитини з навколишнім середовищем. Саме вона опосередковано визначає характер соціальних відносин як у найближчому оточенні, так і в ширшому соціальному контексті, сприяючи поступовому становленню соціальної позиції дитини серед однолітків і вчителів (О. Вержиховська).

Аналіз праць сучасних українських науковців (М. Матвєєва, В. Синьов, І. Татьянчикова, О. Хохліна та ін.) засвідчує, що провідну роль у регуляції соціально-комунікативної активності дітей із ЗПР відіграють такі особистісні утворення, як самоствалення, самооцінка та поведінкові особливості. Дослідники підкреслюють, що успішна соціалізація і адаптація таких дітей значною мірою залежать від підтримання позитивного образу «Я» та формування адекватної самооцінки. Водночас для дітей із затримкою психічного розвитку характерною може бути неадекватно завищена самооцінка, що обумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу. Важлива роль у цьому процесі належить учителю, який через оцінювання та взаємодію з дитиною формує її уявлення про власні можливості, а також впливає на ставлення до неї з боку однокласників.

У контексті аналізу соціалізації цієї категорії дітей І. Татьянчикова

виокремлює три основні етапи: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію. На етапі адаптації показниками успішного розвитку виступають навчальна та поведінкова результативність, задовільний психофізичний стан, активність, позитивний емоційний фон, а також відчуття психологічного комфорту у взаємодії з учителем і однолітками. На стадії індивідуалізації важливими є адекватність самооцінки та усвідомлення дитиною власних психофізичних можливостей, які вона може використовувати у встановленні соціальних контактів. На етапі інтеграції показником успішності виступає здатність застосовувати та розвивати власні можливості як у навчальному процесі, так і в позаурочній діяльності, зокрема у спілкуванні та участі в різних видах активності.

Таким чином, поетапний характер соціалізації доповнюється системою соціально-психологічних та індивідуально-особистісних показників, що конкретизують зміст соціально-комунікативної сфери як чинника адаптації до навчання та можуть бути ефективно використані у корекційно-виховній роботі з молодшими школярами, які мають затримку у психічному розвитку.

Дослідники також акцентують увагу на часово-просторових характеристиках формування комунікативної сфери, підкреслюючи, що цей процес розгортається у динаміці та залежить від комплексу чинників. До них відносять соціальні умови, вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей, їхню предметно-практичну діяльність, специфіку організації освітнього процесу та створення спеціально організованого комунікативного середовища [45].

Науковці доводять, що ефективність спілкування дітей із затримкою психічного розвитку визначається не лише його частотою, а й змістовністю, моральною насиченістю, різноманітністю соціальних контактів та гнучкістю сформованих комунікативних умінь.

Важливим аспектом дослідження виступає аналіз структури комунікативної активності дітей, у якій традиційно розрізняють зовнішні та внутрішні чинники впливу (Г. Блеч, В. Бондаренко, М. Вашуленко, В.

Жуковський та ін.). До зовнішніх детермінантів відносять взаємодію з дорослими, формування комунікативних умінь, а також мотиваційну залученість у процес спілкування. Внутрішні чинники охоплюють розвиток довільної регуляції сенсомоторної діяльності, становлення вербально-логічних компонентів мислення та загальний рівень сформованості комунікативних компетенцій.

Досліджуючи специфіку комунікативної сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку як чинника їх адаптації до навчання, О. Хохліна, О. Хромченко та інші науковці розглядають її як одну з ключових складових, що визначає успішність психологічної адаптації та інтеграції таких дітей у освітній простір.

Комунікативна сфера як складне багатокomпонентне утворення включає взаємопов'язані структурні елементи [32]. Зокрема, В. Жуковський виокремлює три основні компоненти.

Емоційний компонент охоплює здатність до емпатії, емоційної чутливості, розуміння переживань інших та вміння співпереживати.

Когнітивний компонент пов'язаний із пізнанням іншої людини, здатністю сприймати й приймати її позицію, прогнозувати поведінку та ефективно вирішувати міжособистісні ситуації.

Поведінковий компонент відображає практичну сторону спілкування і включає такі якості, як ініціативність, комунікативна адекватність, здатність до співпраці, організаторські вміння та товарииськість. Особливість цього компоненту полягає в тому, що він інтегрує у поведінці та діяльності всі прояви комунікативної компетентності, поєднуючи комунікативні навички, способи взаємодії та набуті соціальні досвіди.

Поряд із теоретичним аналізом проблеми, сучасна спеціальна психологія активно зосереджується на пошуку ефективних шляхів формування комунікативної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку як важливого чинника їх психологічної адаптації до навчання [18]. Одним із перспективних підходів, за Н. Гончарук та І. Пихальським, є впровадження

моделі локального розвивального освітнього середовища, яка орієнтована на системне формування здатності дитини до продуктивної міжособистісної взаємодії. Структурно така модель включає три взаємопов'язані блоки: інформаційно-пізнавальний, особистісно-рефлексивний та міжособистісний. Їх зміст визначається потребами розвитку дітей з особливими освітніми потребами та спрямований на формування ключових соціально-комунікативних умінь, зокрема: здатності до самооцінювання, постановки елементарних цілей у процесі спілкування, усвідомлення власних особливостей входження в соціум, розвитку рефлексії та оцінювання міжособистісних ситуацій, а також формування адаптивної поведінки, що проявляється у відносній самостійності в різних комунікативних умовах. Зазначена модель реалізується переважно у позаурочній діяльності в рамках спеціально організованих занять [28].

Теоретичне підґрунтя такого підходу узгоджується з науковими положеннями Л. Прохоренко, яка обґрунтовує, що особистість молодшого школяра формується саме у процесі комунікативної діяльності, зазнаючи в ній активних змін. Водночас ефективність цієї діяльності значною мірою залежить від усвідомленого ставлення дитини до процесу спілкування. Таким чином, зовнішні умови організації корекційно-виховної роботи опосередковано впливають на рівень сформованості комунікативної сфери через внутрішні психологічні механізми, зокрема мотиваційні та процесуальні складові діяльності.

У процесі формування адаптаційних здібностей у дітей з ЗПР О. Радюк та О. Каменюкін пропонують використовувати модель АВС, розроблену А. Еллісом у межах раціонально-емоційно-поведінкової терапії. Сутність цієї моделі відображена в її структурі:

А (активуюча подія або досвід),

В (переконання — раціональні чи ірраціональні),

С (наслідки — емоційні та поведінкові реакції).

Дослідники вважають, що саме ірраціональні уявлення та недостатній

рівень розвитку логічного мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями можуть зумовлювати виникнення соціальної дезадаптації [цит. за 23].

Водночас будь-які теоретичні моделі потребують конкретизації через практичні методи, які виступають інструментами формування соціально-комунікативної сфери молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. Зокрема, Г. Савіцька підкреслює, що найбільш зрозумілими та ефективними для таких дітей є реальні або наближені до життєвих ситуації. Це дозволяє їм у майбутньому орієнтуватися в аналогічних обставинах, краще регулювати власні емоції та адекватно реагувати на події [цит. за 35].

Реалізація поставлених завдань досягається за допомогою таких методів, як морально-етичні бесіди, інсценізація спеціально змодельованих проблемних ситуацій, рольові ігри тощо. При цьому всі форми роботи мають відповідати принципу розвитку, тобто враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини. Важливо, щоб у ході такої діяльності поступово розширювалися уявлення про норми поведінки та формувалася внутрішня потреба застосовувати їх у власному досвіді.

У зарубіжній психології також активно використовуються спеціалізовані моделі та методики. Наприклад, метод моделювання комунікативної поведінки, запропонований R. Savagnola, передбачає поетапне формування соціально-комунікативних навичок шляхом послідовного наближення до поставленої мети [цит. за 63]. Серед основних прийомів автор виділяє використання підказок (вербальних або жестових) та їх поступове зменшення в міру засвоєння дитиною необхідних умінь. Цей підхід поєднує елементи когнітивної та когнітивно-поведінкової терапії, що дає змогу ефективно впливати на емоційні та поведінкові труднощі дітей з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз зарубіжного досвіду також засвідчує ефективність стратегії міжвідомчої співпраці, що базується на принципах скандинавських реабілітаційних систем. Її сутність полягає у тісній взаємодії школи, соціальних служб і сім'ї, де дитина та її батьки виступають активними

учасниками корекційного процесу. Такий підхід передбачає залучення родини до планування та реалізації індивідуальної програми розвитку комунікативних умінь дитини [77].

Сучасна українська спеціальна психологія, орієнтуючись на психологічні засади дослідження адаптації, активно інтегрує напрацювання світової практики. Зокрема, використовується метод підтримувальної продуктивної комунікації (*facilitated communication*), який передбачає визначення та стимулювання найбільш доступної для дитини форми спілкування, що дозволяє їй ефективніше взаємодіяти з оточенням і встановлювати соціальні контакти [цит. за 56].

Одним із сучасних підходів до активізації соціально-комунікативної сфери молодших школярів із затримкою психічного розвитку є технологія, запропонована M.Ch. Knill. Вона орієнтована на реабілітацію дітей, які, незалежно від віку чи етіології психічних порушень, зазнають труднощів у встановленні контактів із найближчим соціальним оточенням. Для таких дітей характерною є недостатня сформованість комунікативних умінь, водночас вони залишаються чутливими до зовнішніх впливів і сигналів, що зумовлює потребу у спеціально організованій підтримці.

Основна ідея цієї технології полягає у розвитку усвідомлення власного тіла та його рухових можливостей, що, у свою чергу, сприяє формуванню як моторної активності, так і соціальної взаємодії. Через систематичне залучення різних частин тіла до діяльності у повсякденних сферах — зокрема у грі, спілкуванні та спільній активності — дитина поступово набуває впевненості, розкнутості та відкритості, що позитивно позначається на процесах її адаптації.

Важливим напрямом пошуку ефективних засобів розвитку соціально-комунікативної компетентності також є метод розвивального руху W. Sherborne. Його сутність полягає у цілеспрямованому розширенні самосприйняття дитини та поглибленні її взаємодії з оточенням через використання рухової активності, емоційного контакту та соціальної взаємодії. В основі цього підходу лежить ідея про те, що рух є важливим

засобом пізнання себе й інших, а також ефективним інструментом налагодження комунікації [78].

Методика Sherborne базується на низці принципових положень.

По-перше, рухова культура розглядається як базова компетентність, що має особливе значення для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки саме вони часто відчують труднощі у встановленні контактів із соціальним середовищем.

По-друге, для цієї категорії дітей більш вагомим є не стільки результат, скільки інтенсивність і безперервність набуття досвіду рухової та комунікативної взаємодії.

По-третє, визначальною умовою успішності є створення емоційно позитивного середовища, у якому панують підтримка, доброзичливість, відчуття успіху та радість від спільної діяльності.

Отже, проблема інтеграції дітей із затримкою психічного розвитку у шкільний простір залишається надзвичайно актуальною в межах сучасної корекційної педагогіки. Це пов'язано з тим, що зазначені порушення суттєво ускладнюють формування соціально-комунікативних навичок, що, у свою чергу, призводить до труднощів у встановленні міжособистісних контактів та ефективній взаємодії з оточенням.

У науковому дискурсі адаптація молодшого школяра розглядається як важлива соціальна здібність, яка проявляється у здатності до співпраці з однолітками, участі у спільній діяльності, виконанні соціальних ролей, висловленні власної думки, підтриманні діалогу та залученні до суспільно значущої активності. Основою формування цієї здібності є соціальна ситуація розвитку, яка визначає характер взаємодії дитини з мікро- та макросередовищем, посилення потреби у спілкуванні з вчителем та ровесниками, включення у спільну навчальну й ігрову діяльність, а також поступове становлення соціальної позиції дитини в системі міжособистісних відносин.

Разом із тим, у сучасній спеціальній психології спостерігаються певні

прогалини у дослідженні цієї проблематики [22, 34, 56]. Зокрема, наукові розвідки здебільшого зосереджені лише на окремих аспектах адаптації до навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку, що звужує загальне розуміння процесів адаптації. Недостатньо дослідженою залишається і структура соціально-комунікативної сфери, оскільки існуючі підходи обмежуються або поділом на зовнішні та внутрішні складові. Це зумовлює необхідність подальших наукових пошуків, спрямованих на більш цілісне осмислення даного феномену та розробку ефективних шляхів його формування.

1.2. Роль самоконтролю у навчальній діяльності учнів молодшого шкільного віку

Формування особистості дитини молодшого шкільного віку відбувається передусім у процесі навчальної діяльності. Саме навчання висуває дедалі вищі вимоги до психічних можливостей дитини, стимулюючи розвиток таких якостей, які забезпечують її здатність відповідати цим вимогам. Залучення до нових видів діяльності зумовлює перебудову мотиваційної сфери, зокрема зміну ієрархії мотивів у межах конкретної діяльності. У свою чергу, трансформація мотиваційної структури спричиняє суттєві зміни у характері навчальної активності школяра [24].

Серед актуальних напрямів дослідження розвитку навчальної діяльності особливе місце посідає проблема ролі самоконтролю. Навчальна діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, має власну психологічну структуру, яка являє собою систему взаємопов'язаних функціональних компонентів та когнітивних процесів, що їх забезпечують. До основних функціональних ланок належать: усвідомлення та утримання навчального завдання (як мети діяльності), здатність виділяти й узагальнювати суттєві ознаки, планування та вибір адекватних способів виконання завдання, здійснення контролю за

процесом і результатом діяльності, а також внесення необхідних коректив. Реалізацію цих ланок забезпечують такі пізнавальні процеси, як увага, пам'ять, мислення, рефлексія та мовленнєве оформлення дій [14].

Проблематика навчальної діяльності була предметом численних наукових досліджень. Зокрема, В. Давидов та А. Маркова, аналізуючи її структуру, виокремили основні складові: навчальні завдання, навчальні дії, а також дії контролю й оцінювання [цит. за 4].

Досліджуючи особливості формування самоконтролю у молодших школярів у процесі вивчення мови, Т. Матіс підкреслює тісний взаємозв'язок між навчальною діяльністю та розвитком самоконтролю. Для його формування авторка запропонувала так звану «методику виправлень», яка сприяє визначенню здатності учнів правильно виконувати завдання, а також допомагає їм здійснювати контроль як за власною діяльністю, так і за діяльністю однокласників. Результати застосування цієї методики засвідчують ефективність формування як самоконтролю, так і взаємоконтролю в процесі навчання [цит. за 4].

Інші дослідники наголошують на значущості розвитку самоконтролю під час вивчення математики. Вони підкреслюють, що саме цей навчальний предмет відіграє важливу роль у загальному розвитку особистості школяра, сприяючи не лише інтелектуальному зростанню, а й формуванню важливих регулятивних умінь [24, 28, 35].

Як зазначає М. Богданович, процес навчання учнів розв'язувати математичні задачі не може розглядатися відокремлено від розвитку самоконтролю, оскільки ці явища тісно взаємопов'язані. На думку дослідника, формування відповідних умінь значною мірою забезпечується системою спеціально дібраних вправ. До таких вправ належать: варіювання числових даних задачі, трансформація запитання, зміна окремих зв'язків між величинами, модифікація сюжетної основи, складання задач за заданими виразами, рівняннями чи короткими записами, побудова обернених задач, їх порівняння, а також пошук різних способів розв'язання. Залучення подібних

завдань до навчальної діяльності сприяє активізації контролюючих дій учнів у процесі розв'язування [цит. за 11].

Проблему розвитку самоконтролю під час роботи над задачами також досліджувала Т. Жикалкіна, яка підкреслювала провідну роль мисленнєвої діяльності у цьому процесі. Вона вказувала, що послідовне виконання логічних операцій під час розв'язання задач створює підґрунтя для формування самоконтролю. До таких операцій належать: осмислення умови задачі, виокремлення відомих і невідомих даних, визначення величин та встановлення взаємозв'язків між ними, аналіз співвідношення між даними і шуканим, безпосереднє виконання розв'язання та перевірка отриманого результату [цит. за 4].

Значну увагу розвитку самоконтролю у процесі навчання приділяла Н. Камишева. Вона обґрунтовувала, що засвоєння способів розв'язування алгебраїчних завдань нерозривно пов'язане з формуванням контролюючих умінь. Як ефективний засіб дослідниця пропонувала використання наочного зразка — спеціальної розгортки з послідовно поданими етапами виконання завдання. Поступове відкривання кожного кроку дозволяє учням візуально відстежувати правильність дій і результатів, що сприяє розвитку навичок самоконтролю.

Питання формування потреби у самоконтролі в навчальному процесі висвітлюється і в роботах В. Рижик. Автор підкреслює, що здійснення контролю в ході виконання завдань формує у школярів здатність критично оцінювати власну діяльність. При цьому особливо ефективним вважається використання взаємоконтролю, який стимулює активність учнів та підвищує рівень усвідомленості навчальних дій [цит. за 44].

Узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що структура самоконтролю в навчальній діяльності є багатокомпонентною та складною. Її основою виступає достатній рівень розвитку пізнавальних процесів, мислення, мовлення, емоційно-вольової сфери, а також сформованість уміння діяти за зразком.

Результати теоретичних і експериментальних досліджень свідчать, що складність самоконтролю зумовлюється не лише його внутрішньою структурою, а й тісними зв'язками з різними аспектами особистісного розвитку. Важливими чинниками його становлення є потреби дитини, мотиваційна сфера, рівень психічного розвитку, а також характер її домагань [34].

Проблема самоконтролю розглядалася в різних наукових контекстах. Зокрема, у зв'язку з дослідженням уваги її аналізував П. Гальперін; як невід'ємний компонент навчальної діяльності — В. Давидов, Д. Ельконін, А. Маркова; формування самоконтролю поведінки молодших школярів висвітлювали М. Боришевський та Н. Компанець; питання мотиваційної готовності дітей і розвитку самоконтролю досліджувала І. Мартиненко; проблеми формування розумової самостійності та самоконтролю розглядали О. Конопкін і В. Кузнецов та інші науковці [цит. за 50].

Незважаючи на різноманітність підходів, більшість дослідників сходяться на думці, що ефективне формування самоконтролю можливе за умови достатнього розвитку інтелектуально-пізнавальної, мотиваційної та вольової сфер дитини, а також за наявності сформованих способів здійснення контролю в навчальній діяльності, які в подальшому удосконалюються у процесі навчання.

Досліджуючи процес становлення саморегуляції в навчальній діяльності школярів, М. Гриньова підкреслює, що виконання будь-якого навчального завдання передбачає попереднє планування дій, здійснення контролю та самоконтролю, що в підсумку сприяє формуванню здатності до саморегуляції [цит. за 35]. За її твердженням, оцінювання результатів власної діяльності молодшими школярами створює умови для корекції їхніх дій, зокрема шляхом повторної перевірки тих етапів завдання, у правильності яких виникають сумніви. Важливим є й те, що контрольні дії формуються в процесі засвоєння певного зразка діяльності та співвіднесення з ним реального виконання. Такий зразок виступає своєрідним еталоном, з яким порівнюються

фактичні результати, що забезпечує цілеспрямовану регуляцію діяльності. Дослідниця також зазначає, що розвиток саморегуляції сприяє вдосконаленню внутрішнього мовлення та мислення, формує вміння розв'язувати пізнавальні завдання, аналізувати причини успіхів і помилок, робити узагальнення та висновки. Набуті навички саморегуляції дозволяють учням переносити їх у нові навчальні ситуації, що передбачає активне використання самоконтролю в різних умовах.

Отже, формування самоконтролю ґрунтується на певному рівні розвитку пізнавально-інтелектуальної, особистісної та мотиваційно-вольової сфер, без яких ефективно здійснення контролю власної діяльності є ускладненим. Під пізнавально-інтелектуальним розвитком розуміють сформованість таких характеристик, як аналітичне спостереження, диференційоване сприймання, здатність дотримуватися послідовності дій, а також розвиток основних мисленнєвих операцій — аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. До цього ж належать концентрація уваги, здатність до логічного запам'ятовування та вміння діяти відповідно до заданого зразка. Особистісний розвиток проявляється у сформованості пізнавальної мотивації, розвитку самостійності, здатності до саморегуляції діяльності та оцінювання її результатів. Мотиваційно-вольова сфера охоплює рівень довільності поведінки, уміння регулювати власні дії та сформованість навчально-пізнавальних мотивів [цит. за 14].

Науковці наголошують, що важливою передумовою успішної навчально-пізнавальної діяльності є розвиток емоційно-вольової та мотиваційно-потребової сфер. Саме вони визначають ставлення дитини до діяльності, впливаючи на всі її компоненти, зокрема на здатність до самостійного виконання завдань і здійснення контролю.

У дослідженнях Л. Божович підкреслюється, що ключовими чинниками успішного навчання є високий рівень мотиваційного розвитку, сформованість пізнавальних мотивів, а також достатній розвиток інтелектуальної та особистісної сфер, що сприяють становленню самоконтролю. Вчена вводить

поняття «внутрішньої позиції школяра», яка передбачає наявність у дитини соціально значущих мотивів навчання та прагнення зайняти нову соціальну роль — роль учня. Орієнтація на оцінювання з боку вчителя у поєднанні з пізнавальною потребою виступає важливим показником готовності до навчальної діяльності [цит. за 5].

Водночас інші дослідники вважають, що навчальні мотиви формуються безпосередньо в процесі самої навчальної діяльності, а не задаються ззовні у готовому вигляді. Вони розглядають мотиваційну сферу як систему взаємопов'язаних мотивів, організованих у динамічну ієрархічну структуру, де кожен мотив займає певне місце [5, 23, 46, 51].

Подальші дослідження в цьому напрямку свідчать, що в цій ієрархічній системі існують провідні, або домінуючі, мотиви, які формують її ядро. У молодшому шкільному віці до таких провідних мотивів належать прагнення до змагання, уникнення невдач і безпосередньо навчальний мотив, які визначають спрямованість діяльності дитини та особливості її навчальної поведінки [цит. за 14].

Згідно з дослідженнями Н. Й. Гуткіної, навчальна діяльність вважається сформованою тоді, коли у дитини розвинені як пізнавальні, так і соціальні мотиви навчання. У випадку їх недостатньої сформованості молодший школяр, як правило, не здатний до усвідомленого контролю власних дій [цит. за 31].

М. Й. Боришевський, у свою чергу, підкреслює, що важливими психологічними передумовами становлення самоконтролю у молодших школярів є наявність позитивної мотивації. Серед основних груп мотивів він виділяє: мотиви, пов'язані з особистістю вчителя; мотиви, що ґрунтуються на пізнавальних інтересах учня; мотиви, зумовлені прагненням до заохочення або уникнення покарання; мотиви, пов'язані з орієнтацією на інтереси учнівського колективу; а також колективістські мотиви. Дослідник зазначає, що основу розвитку самоконтролю можуть становити різні мотиваційні чинники, однак особливо значущим внутрішнім стимулом є авторитет

учителя та готовність дитини виконувати його вимоги.

Результати численних досліджень свідчать, що у віці приблизно семи років у дітей зростає відчуття впевненості у власних можливостях, формується більш стійка система інтересів і мотивів. Це сприяє постановці складніших, у тому числі уявних цілей, досягнення яких потребує значних вольових зусиль протягом тривалого часу. У цей період також розвивається здатність до внутрішнього планування дій і більш адекватної самооцінки результатів власної діяльності та можливостей.

Разом із тим, молодші школярі часто стикаються з труднощами у ситуаціях, які потребують свідомого управління навчальними мотивами, виконання складних мовленнєвих інструкцій, словесного планування діяльності, самостійної реалізації задуму та контролю за його виконанням.

Дані психолого-педагогічних досліджень, а також результати нейропсихологічних і нейрофізіологічних робіт свідчать, що на початку шкільного навчання у дітей вже створюються передумови для свідомого регулювання поведінки. Це пов'язано з дозріванням мозкових структур, зокрема розвитком механізмів коркової регуляції, які забезпечують гальмування імпульсивних та емоційних реакцій і сприяють формуванню довільної саморегуляції [цит. за 11].

У цьому контексті В. Єремєєва зазначає, що шкільна готовність дитини передбачає достатній рівень сформованості механізмів вольової регуляції дій, які є важливою умовою успішного навчання та адаптації до шкільного середовища.

Науковці підкреслюють, що на момент початку шкільного навчання дитина повинна вже мати певний рівень сформованості психологічних передумов, необхідних для успішного входження в нову провідну діяльність.

У цьому контексті Д. Б. Ельконін визначив низку ключових параметрів шкільної зрілості, до яких відніс: здатність свідомо підпорядковувати власні дії встановленим правилам, що узагальнюють спосіб виконання завдання; уміння орієнтуватися на систему вимог, задану дорослим; уважно сприймати

та точно виконувати усні інструкції; а також здатність самостійно відтворювати дії за візуально поданим зразком. Дослідник наголошував, що саме ці характеристики безпосередньо пов'язані з формуванням самоконтролю [цит. за 54].

Розвиток самоконтролю у дитини починається з усвідомлення результатів власних дій і поведінки. Спочатку це стосується переважно елементарних ситуацій самообслуговування та ігрової діяльності, однак із накопиченням життєвого досвіду дитина починає аналізувати не лише кінцевий результат, а й способи його досягнення. Важливу роль у цьому процесі відіграє мовлення, під впливом якого поступово розширюється усвідомлення всього перебігу діяльності. Як зазначає Д. Б. Ельконін, у молодшому шкільному віці відбувається суттєва перебудова емоційно-вольової сфери, унаслідок чого довільного характеру набуває не лише окрема дія, а й діяльність загалом.

Узагальнення психологічних досліджень дає підстави стверджувати, що розвиток навчальної діяльності та становлення самоконтролю є взаємопов'язаними процесами, які залежать від вікових особливостей психічного розвитку дитини. Ці особливості формуються під впливом поєднання внутрішніх і зовнішніх умов. До внутрішніх належать закономірності перебігу психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увага), а також індивідуальні характеристики особистості — інтереси, потреби, мотиви. Зовнішні умови визначаються змістом і організацією діяльності дитини, а також характером її взаємодії з дорослими та однолітками.

Важливим чинником розвитку самоконтролю у молодшому шкільному віці є також підвищена навіюваність і схильність до наслідування. Разом із цим у дітей поступово зростає здатність до вольових зусиль, формуються довільні пізнавальні дії, зокрема навмисне запам'ятовування, відтворення навчального матеріалу, цілеспрямований пошук розв'язання завдань та розвиток довільної уваги. Водночас труднощі у виконанні вимог учителя

найчастіше пов'язані з недостатньою сформованістю здатності до свідомої регуляції власної діяльності, що може також зумовлюватися особливостями мисленнєвих процесів у навчальній ситуації.

Для молодших школярів типовою є конкретність мислення, яка значною мірою визначає особливості їхньої поведінки в навчальних ситуаціях. У знайомих умовах діти зазвичай здатні застосовувати відомі їм правила та вимоги, однак у подібних, але нових обставинах вони нерідко їх порушують, якщо не отримують прямої вказівки щодо необхідності дотримання. Це свідчить про недостатню сформованість усвідомленого контролю за власною діяльністю.

Однією з характерних психологічних особливостей молодшого шкільного віку є нестійкість уваги. Це має важливе значення для розвитку самоконтролю, адже часті коливання уваги ускладнюють як навчання, так і виховний процес. Психологічно така нестійкість пояснюється тим, що діти 6–8 років легко піддаються впливу зовнішніх подразників, тоді як орієнтація на внутрішні цілі та віддалені завдання є для них ще досить складною. У зв'язку з цим учням легше зосереджуватися на виконанні зовнішніх, практичних дій, ніж на завданнях, що потребують внутрішніх мисленнєвих операцій, які безпосередньо пов'язані з розвитком самоконтролю.

Н. О. Менчинська підкреслює, що важливу роль у становленні самоконтролю відіграє мисленнєва діяльність, зокрема її гнучкість — здатність перебудовувати знання та способи дії відповідно до змін умов. На її думку, ефективно розв'язання навчальних задач потребує всебічного аналізу умов і активного пошуку способів розв'язання, що забезпечує продуктивний характер мислення. Натомість репродуктивний підхід характеризується схильністю до механічного відтворення вже відомих способів дії без урахування нових обставин [цит. за 16].

Суттєвими для розвитку самоконтролю є також емоційні особливості молодших школярів. У цьому віці спостерігається підвищена емоційність, яка може проявлятися по-різному: частина дітей відзначається надмірною

рухливістю, імпульсивністю та труднощами у стримуванні емоційних реакцій, інші — підвищеною чутливістю до невдач, схильністю до замкненості та емоційного пригнічення. Такі індивідуальні особливості безпосередньо впливають на навчальну діяльність і формування самоконтролю.

Зазвичай у 1–2 класах контроль за навчальними діями здійснюється переважно під керівництвом дорослого, насамперед учителя. Проте вже у 3 класі поступово формується здатність до самостійного контролю, який починає визначатися внутрішніми мотивами дитини. За потреби утриматися від певної дії школярі можуть самостійно створювати умови, що допомагають уникнути спокуси, наприклад свідомо відвертатися від привабливих, але заборонених об'єктів [цит. за 24].

Діяльність молодших школярів значною мірою ще регулюється їхніми безпосередніми бажаннями та ситуативними спонуканнями. Без зовнішньої підтримки вони нерідко не здатні тривалий час утримувати навчальну мету, а також не завжди завершують розпочату роботу. Дослідники зазначають, що контроль за власними діями у дітей цього віку здебільшого виникає під впливом зовнішніх стимулів. Часто контрольні дії виконуються не стільки через внутрішню потребу, скільки з метою відповідати очікуванням дорослих і отримати їх схвалення, зокрема з боку вчителя.

Аналіз робіт О. А. Івановського свідчить, що до кінця молодшого шкільного віку (приблизно до 4 класу) у дітей поступово розвиваються такі вольові якості, як самостійність, рішучість, сміливість, витримка. Водночас автор підкреслює, що на початкових етапах ці якості проявляються насамперед у формі підпорядкування вимогам дорослих.

психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити висновок, що становлення самоконтролю в навчальній діяльності залежить від комплексу психічних чинників, зокрема пізнавально-інтелектуальних, мотиваційно-вольових та особистісних характеристик дитини. Саме вони визначають можливості регуляції власної навчальної активності [цит. за 23].

Водночас молодші школярі ще недостатньо володіють навичками самостійного та якісного виконання навчальних завдань, оскільки опанування навчальної діяльності пов'язане з виконанням досить складних вимог, що передбачають не лише регулярну пізнавальну активність, а й достатній рівень самостійності та організованості.

На початкових етапах навчання контроль за діяльністю дітей переважно здійснюється під керівництвом учителя у формі прямих вказівок, нагадувань і підказок. У таких умовах самоконтроль проявляється епізодично та є нестійким. За даними досліджень, до завершення початкової школи лише частина учнів (приблизно половина) систематично використовує контрольні дії у своїй навчальній діяльності [цит. за 33].

Загалом розвиток самоконтролю у молодших школярів відбувається поетапно. Спочатку він ґрунтується на співвіднесенні власних дій із готовими зразками, далі спрямовується на контроль окремих способів діяльності як самостійних об'єктів. Наступним етапом є формування самоперевірки на основі засвоєних прийомів і операцій, які поступово інтегруються у цілісну систему дій. У подальшому відбувається узгодження способів виконання із загальною структурою діяльності та підвищення її швидкості й точності. У міру розвитку самоконтроль переходить від орієнтації на результат до здатності регулювати сам процес виконання завдань і контролювати власні дії у ході діяльності.

У навчальній діяльності молодших школярів, як правило, першочергово формується підсумковий (кінцевий) контроль, який є найбільш простою формою самоконтролю і засвоюється дітьми на початкових етапах. Його сутність полягає у зіставленні отриманого результату із заданим зразком, тобто у здійсненні самоперевірки. У процесі такої перевірки учні встановлюють, чи відповідає кінцевий результат умовам завдання. Якщо виявляються розбіжності, увага спрямовується на аналіз окремих дій, їх послідовності та відповідності кінцевому результату [цит. за 49].

Досліджуючи роль контрольних дій у навчанні, В. В. Давидов і Д. Б.

Ельконін зазначали, що контроль кінцевого результату не забезпечує повного усвідомлення учнями самої навчальної дії, оскільки не охоплює її процесуальної сторони. Послідовність виконання операцій і їх повнота залишаються поза увагою. Науковці підкреслювали, що такий контроль є ефективним лише за умови його поєднання з поопераційною перевіркою, яка активізується тоді, коли учень повертається до аналізу окремих кроків після допущеної помилки. Водночас ні кінцевий, ні операційний контроль не можуть бути повноцінними без попереднього плануючого контролю. Саме він передбачає побудову внутрішнього плану дій, прогнозування результату та вибір оптимального способу розв'язання навчального завдання.

М. Й. Боришевський звертає увагу на те, що навіть за наявності сформованих умінь самоконтролю молодші школярі не завжди здатні самостійно їх реалізовувати і часто потребують зовнішньої підтримки у вигляді підказок, заохочень або зауважень з боку вчителя. У такому випадку внутрішня регуляція ще значною мірою замінюється зовнішніми стимулами, що свідчить про недостатню сформованість самоконтролю як стійкої особистісної якості, яка ґрунтується на внутрішній потребі дитини.

Дослідники також підкреслюють, що важливою проміжною ланкою у становленні самоконтролю є взаємоконтроль. Він створює сприятливі умови для формування позитивної мотивації до контролю власної діяльності. Відомо, що молодші школярі легше засвоюють контроль за діями інших, ніж за власними, що пояснюється особливостями їхнього психічного розвитку [цит. за 16].

У роботах Г. Я. Мор доведено ефективність поелементного контролю як засобу формування навичок самоконтролю та взаємоконтролю. Цей підхід дозволяє учням зосереджуватися на кожному етапі виконання завдання, аналізувати власні дії або дії однокласників, співвідносити їх із правильним зразком і водночас закріплювати відповідні навчальні вміння та навички [цит. за 32].

Досліджуючи становлення контрольних дій у молодших школярів, Т. А.

Матіс підкреслює, що значний вплив на цей процес має спільне виконання навчальних завдань. За її спостереженнями, ефективність розвитку контролю забезпечується за таких умов: по-перше, учні мають ґрунтовно засвоїти правила та способи виконання завдань; по-друге, опановані способи повинні застосовуватися під час перевірки роботи однокласників; по-третє, взаємоперевірка стимулює школярів уважніше ставитися до власної діяльності, виявляти помилки та виправляти їх [цит. за 4].

Результати дослідження В. О. Горбачової, присвяченого аналізу оцінювання та самооцінки дітей, свідчать, що сформована відносно стабільна й адекватна самооцінка сприяє систематичному контролю власних дій. Такі діти зазвичай не лише коригують власні помилки, а й активно стежать за виконанням завдань своїми товаришами, демонструючи схильність до взаємоконтролю [цит. за 411].

З огляду на це можна стверджувати, що організація взаємоконтролю в освітньому процесі молодших школярів є важливою передумовою становлення самоконтролю.

Спеціальні психолого-педагогічні дослідження, спрямовані на визначення умов ефективного формування самоконтролю в різних видах дитячої діяльності, дозволили виокремити низку ключових чинників, зокрема: активне засвоєння правил і зразків виконання діяльності як основи для самоконтролю; формування установки на контроль власних дій та усвідомлення його як окремого виду діяльності; поступовий перехід від зовнішнього, матеріально опосередкованого контролю до внутрішнього; використання самооцінки як засобу активізації контролю; залучення дітей до само- та взаємоперевірки; а також забезпечення учнів зовнішніми опорами для здійснення контрольних дій [4, 6, 21, 45].

Узагальнення наведених даних дає можливість зробити низку висновків. Наприкінці дошкільного віку дитина вже виступає як певною мірою сформована особистість, у структурі якої важливе місце займають мотиваційна сфера, вольові якості, самооцінка та елементи саморегуляції.

Розвиток мотиваційно-вольових процесів, інтелектуальної сфери та самоконтролю відбувається у тісному взаємозв'язку, при цьому провідну роль відіграє мовлення, яке забезпечує перехід від зовнішньої до внутрішньої форми регуляції діяльності.

Водночас самоконтрольадаптація до навчання формується на основі потреб і відповідних мотивів, які визначають його спрямованість і характер. Його розвиток також пов'язаний із такими компонентами самосвідомості, як самооцінка та рівень домагань. Таким чином, психічний розвиток дитини, її потреби, мотивація, самооцінні процеси та вплив оточення виступають ключовими чинниками виникнення адаптації і визначають напрями її подальшого становлення.

Взаємозв'язок самоконтролю, адаптації та розвитку учнів проявляється в тому, що здійснення контрольних дій залучає практично всі основні психічні процеси. При цьому становлення самоконтролю та загальний психічний розвиток дитини значною мірою визначаються умовами навчання. Дослідження, присвячені співвідношенню навчальної діяльності й розвитку самоконтролю, дають змогу окреслити вікові можливості молодших школярів та їхній вплив на формування регулятивних умінь.

Самоконтроль тісно пов'язаний із пам'яттю, мисленням, увагою та іншими пізнавальними процесами. Зокрема, процеси запам'ятовування, збереження та відтворення інформації безпосередньо включають елементи самоконтролю. Пам'ять виконує важливу функцію збереження еталона або зразка, який необхідний для зіставлення та перевірки результатів діяльності.

Окрім того, у ній закріплюються способи здійснення самоконтролю в різних ситуаціях і під час виконання конкретних операцій. Взаємозв'язок уваги і самоконтролю має двосторонній характер: з одного боку, самоконтроль є проявом спрямованої уваги, а з іншого — увага забезпечує можливість співвіднесення дій, їх результатів і заданого еталона.

Узагальнення наукових підходів дозволяє виокремити низку параметрів, що визначають розвиток самоконтролю у молодших школярів у

процесі навчання. До них належать: свідоме підпорядкування власних дій правилам і вимогам, які визначають спосіб виконання завдання; орієнтація на систему заданих вимог під час діяльності; поетапне та усвідомлене виконання інструкцій; самостійне відтворення дій за візуальним зразком; а також розуміння необхідності контролю за власною діяльністю.

З урахуванням цього можна припустити, що порушення або недостатній розвиток мотиваційно-вольової сфери, інтелектуальних процесів, мовлення та загального психічного розвитку дитини негативно впливатимуть на формування самоконтролю як важливої частини адаптації. Оскільки саме ці компоненти відіграють ключову роль у становленні регулятивних механізмів у навчальній діяльності, їх недорозвинення, ймовірно, зумовлюватиме уповільнення або ускладнення розвитку самоконтролю.

1.3. Особливості самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку як компоненту їх адаптації до навчання

У низці психолого-педагогічних досліджень, присвячених особливостям навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), підкреслюється, що для цієї категорії учнів характерні специфічні труднощі, які суттєво впливають на становлення навчально-пізнавальної активності та розвиток самоконтролю [12, 34, 45, 57]. Зокрема, науковці відзначають недостатню сформованість мотиваційно-вольової сфери, уповільнене та нерівномірне дозрівання вищих психічних функцій, зниження рівня пізнавальної активності, недостатню продуктивність навчальної діяльності, а також недорозвиненість емоційно-особистісної сфери. У сукупності ці особливості значною мірою ускладнюють формування саморегуляції та контрольних дій у процесі навчання [1, 16, 20, 51, 54, 62 та ін.].

Дослідники підкреслюють, що найбільш виражені відмінності між

дітьми із ЗПР і їхніми однолітками з типовим розвитком проявляються під час виконання завдань складної структури, які потребують планування, утримання інструкції та поетапного контролю дій (В.В. Лебединський, К.С. Лебединська та ін.) [60; 61;].

У цьому контексті особливо показовими є результати досліджень У.В. Ульєнкової, яка аналізувала становлення саморегуляції інтелектуальної діяльності у шестирічних дітей із ЗПР. Вона виокремила ключові складові цього процесу: прийняття навчального завдання, реалізацію програми дій і оцінювання отриманого результату. Було встановлено, що діти із ЗПР порівняно з ровесниками з нормальним розвитком часто демонструють відсутність стійкого позитивного ставлення до виконання завдань і слабку мотивацію до їх завершення. Під час аналізу інструкції вони здебільшого охоплюють лише загальну мету, тоді як її деталізована структура залишається неусвідомленою навіть у процесі практичного виконання. При роботі за зразком такі діти схильні механічно відтворювати знайомий спосіб дії, не здійснюючи його осмисленого вибору та не перевіряючи отриманий результат, обмежуючись фактом виконання [22].

Серед типових проявів саморегуляції у дітей із ЗПР У.В. Ульєнкова також виділяє:

- орієнтацію лише на загальне розуміння завдання без глибокого аналізу умов;
- труднощі у засвоєнні та дотриманні інструктивних вимог;
- втрату окремих структурних елементів завдання в процесі виконання;
- значні труднощі у реалізації послідовних дій;
- відсутність або фрагментарність контрольних дій на завершальному етапі діяльності [22].

Інші науковці зазначають, що для молодших школярів із ЗПР характерними є імпульсивність поведінки, уповільнений темп роботи, труднощі тривалого утримання навчальної мети, а також недостатня здатність до самостійного планування та реалізації діяльності. При цьому рівень

саморегуляції суттєво залежить від зовнішніх умов: присутності дорослого, характеру допомоги та додаткової мотиваційної підтримки[5, 34, 58].

Недостатній розвиток саморегуляції та самоконтролю, як правило, пов'язаний із незрілістю мотиваційної сфери. Обмеженість мотиваційних стимулів у дітей із порушеннями психофізичного розвитку під час виконання діяльності, що потребує вольових зусиль (зокрема навчальної), часто призводить до зниження або відсутності внутрішньої спонукальної активності [10, 19, 44].

Проблеми мотиваційно-вольового розвитку дітей із ЗПР розглядаються у працях багатьох дослідників, зокрема Н.Л. Білопольської, Н.М. Компанець, К.С. Лебединської, В.І. Лубовського, І.Ф. Марковської, М.Г. Рейдибойм та інших.

У наукових працях зазначається, що на момент вступу до школи у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) мотиваційна сфера ще не досягає необхідного рівня сформованості. Такі діти значною мірою залишаються в межах дошкільних інтересів, у їх поведінці тривалий час домінують ігрові форми активності, а прояви навчальних інтересів є нестійкими, ситуативними та вибірковими [20, 55, 58]. У першокласників із ЗПР мотиваційна сфера зазвичай характеризується обмеженим змістом, переважанням побутової тематики та залежністю від конкретної ситуації.

Н.В. Єлфімова, аналізуючи особливості мотиваційного компонента діяльності молодших школярів із ЗПР, підкреслює низку характерних труднощів. Зокрема, внутрішні та зовнішні цілі діяльності у таких дітей функціонують розрізнено, не утворюючи цілісної системи. Вони не можуть встановити між ними логічні зв'язки, що унеможлиблює побудову послідовного плану досягнення основної мети. Крім того, зв'язок між мотивом і дією має переважно зовнішній характер, а самі формуючі дії не інтегруються у структуру значущої для дитини діяльності. Унаслідок цього у дітей із недостатньо сформованою мотиваційною сферою не виникає здатності вибудовувати ієрархію цілей та співвідносити проміжні результати

з кінцевою метою [[цит. за 9].

Дослідники також звертають увагу на суттєві труднощі у розвитку навчально-пізнавальної діяльності дітей із ЗПР. Для них характерне сприйняття навчального завдання як єдиного цілого без розподілу на окремі логічні етапи. Вони відчують значні складнощі у плануванні послідовності дій, не вміють уявно моделювати майбутні операції та вербалізувати їх. Крім того, їм важко виокремлювати етапи перевірки, оцінювати проміжні результати та прогнозувати можливі помилки. Нерозуміння інструкцій часто призводить до часткового виконання вимог, порушення логічної послідовності дій, особливо у випадках, коли завдання потребує попереднього аналізу та осмислення структури [15, 20, 54, 55, 62].

Результати досліджень Л.В. Кузнецової, В.І. Лубовського, Т.В. Сак підтверджують, що порушення психічного розвитку безпосередньо позначаються на становленні навчально-пізнавальної діяльності дітей із ЗПР та її регуляторних механізмів.

С.О. Домішкевич і Н.О. Менчинська зазначають, що у цієї категорії дітей спостерігається знижена ефективність психічних процесів, зокрема сприймання, пам'яті та мислення. Відсутність або слабкість регулятивних механізмів проявляється у схильності замінювати складні завдання простішими, уникати труднощів та не долати перешкоди. Недостатній розвиток саморегуляції виражається також у невмінні підпорядковувати діяльність поставленій меті, планувати послідовність дій у внутрішньому плані та здійснювати як поточний, так і підсумковий контроль результатів [цит. за 54].

Таким чином, для дітей із ЗПР характерною є загальна незрілість психічних функцій, що негативно впливає як на засвоєння навчального матеріалу, так і на формування самоконтролю та здатності до регуляції власної навчальної діяльності.

У порівнянні з ровесниками з типовим психічним розвитком, у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) відмічається суттєво нижчий рівень

сформованості сприймання. Це проявляється у збільшенні часу, необхідного для обробки сенсорної інформації, у фрагментарності та недостатній повноті засвоєних знань, а також у слабкому розвитку тонких форм зорового і слухового розрізнення.

Порушення зорово-просторового сприймання та впізнавання негативно позначається на виконанні завдань за зразком. Через недостатню орієнтацію в навчальному матеріалі діти із ЗПР відчують труднощі під час застосування правил та інструкцій, не завжди можуть виділити структуру завдання, визначити раціональний спосіб його виконання чи спланувати подальші дії. Під час роботи за зразком вони часто здійснюють багато випадкових і неузгоджених дій, що свідчить не про цілеспрямований пошук рішення, а радше про хаотичні спроби. Це пов'язано з недостатнім умінням аналізувати зразок, слабкою сформованістю внутрішнього планування та імпульсивним характером виконання діяльності. Додатково відзначається знижена здатність до адекватного оцінювання результатів власної роботи, їх недостатня обґрунтованість і труднощі у словесному поясненні [10, 18, 29].

Недостатній розвиток мовленнєвого сприймання призводить до того, що діти із ЗПР не завжди повністю розуміють інструкції та вимоги завдань. У процесі виконання вони орієнтуються лише на окремі їх частини, порушуючи загальну послідовність дій. Особливо це проявляється у складних завданнях, які містять кілька умов або потребують виділення основних і другорядних елементів. Інструкції часто сприймаються фрагментарно, що переноситься і на практичне виконання. Діти відчують труднощі у виділенні етапів перевірки, у контролі проміжних результатів та у прогнозуванні можливих помилок. Додатково ускладнює ситуацію невміння словесно описати зразок, повно розкрити його ознаки, що разом із недостатністю аналітико-порівняльних операцій зумовлює поверхнєве розуміння завдання та неадекватну оцінку отриманого результату [16, 17, 18, 24, 27, 28].

Для дітей із ЗПР також характерні особливості уваги: її нестійкість, швидка виснажуваність, низький рівень концентрації та труднощі

переключення між видами діяльності. У численних дослідженнях підкреслюється, що довільна увага у цієї категорії дітей сформована недостатньо, що супроводжується слабким розвитком мовленнєвого регулювання, низьким рівнем планування та відсутністю внутрішньої мотивації до виконання завдань. Унаслідок цього порушується цілісність структури навчальної діяльності [1, 11]. Також спостерігаються труднощі у впізнаванні об'єктів у незвичних умовах, на контурних або схематичних зображеннях, особливо при їх накладанні або частковому перекритті, що є наслідком недостатнього розвитку довільної уваги.

За даними дослідників (С.А. Домішкевич, Ю.Б. Максименко, Т.В. Сак), порушення пізнавальних процесів, зокрема мислення, істотно гальмують формування самоконтролю в навчальній діяльності.

Специфіка мисленнєвого розвитку дітей із ЗПР зумовлює труднощі під час виконання навчальних завдань. Особливо проблемним є орієнтувальний етап мислення, який у нормі передбачає аналіз умов задачі, попереднє планування та вибір способів розв'язання. У дітей із ЗПР цей етап або слабо сформований, або має формальний характер [18, 44, 65]. Часто вони починають виконання завдання без попереднього аналізу умов і без побудови плану дій, діючи інтуїтивно або навімання. У складніших завданнях орієнтування може взагалі бути відсутнім.

Недостатній розвиток мисленнєвих операцій — аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та абстрагування — істотно ускладнює як виконання навчальних завдань, так і здійснення їх контролю. Перехід від прямих до обернених операцій також часто виявляється для цих дітей надто складним. Уже на початкових етапах навчання молодші школярі із ЗПР без підтримки дорослого не здатні чітко усвідомити кінцеву мету діяльності, структурувати процес виконання на етапи та виділити оптимальні способи досягнення результату.

У дослідженнях Є.Д. Божович та Г.Й. Жаренкової, присвячених особливостям мисленнєвої діяльності школярів під час розв'язування задач за

зразком, підкреслюється, що така форма роботи сприяє розвитку вміння подумки планувати послідовність необхідних операцій і співвідносити отриманий результат із заданими умовами. Водночас автори зазначають, що у дітей із затримкою психічного розвитку під час виконання завдань за зразком усвідомлюються лише зовнішні зміни в матеріалі, тобто кінцевий результат кожної спроби, який зіставляється зі зразком. При цьому самі способи дій, що привели до результату, а також умови їх застосування залишаються поза усвідомленням. Ознаки, виділені у зразку, фактично визначають виконувані дії, однак ці дії не осмислюються як окремі операції [цит. за 33].

Низька ефективність довільної пам'яті у дітей із ЗПР також суттєво ускладнює засвоєння навчального матеріалу [9, 16, 24]. Такі індивідуальні особливості, як імпульсивність, надмірна рухливість або, навпаки, загальмованість і повільність, зберігаються і в процесі відтворення інформації, негативно впливаючи як на розвиток пам'яті, так і на формування самоконтролю в навчальній діяльності.

На тлі загального недорозвинення пам'яті особливо помітними є труднощі запам'ятовування вербального матеріалу, тоді як зорові стимули засвоюються відносно легше. Учні фіксують інструкції та послідовність дій фрагментарно, що ускладнює цілісне відтворення завдань. Для більш-менш ефективного запам'ятовування їм необхідні багаторазові повторення через короткі інтервали часу. Через нестійкість уваги діти часто відволікаються, що додатково знижує результативність процесу запам'ятовування. Відсутність навичок самоконтролю проявляється також у тому, що вони не можуть чітко відрізнити засвоєний матеріал від не засвоєного, що негативно позначається на якості довільної пам'яті [54, 65, 75].

Особливості вольової сфери молодших школярів із ЗПР, які проявляються під час навчальної діяльності, також мають специфічний характер [37, 55]. Зокрема, імпульс актуальної потреби не завжди переходить у дію; за необхідності докладання вольових зусиль вони часто не

реалізуються, а діяльність переривається або взагалі припиняється. Це свідчить про недостатню мотиваційну опосередкованість вольових процесів і слабку особистісну залученість у виконання завдань.

На етапі оцінювання результатів діяльності через несформованість механізмів зіставлення результату з вимогами завдання у дітей із ЗПР виникають труднощі з адекватною самооцінкою. Для них характерним є переважання завищених оцінок власних досягнень, знижена критичність та труднощі у словесному обґрунтуванні результатів. Часто вони орієнтуються не на аналіз виконаної роботи, а на попередній досвід отримання оцінок від учителя [17].

Для молодших школярів із ЗПР типовим є завищене уявлення про власні можливості та недостатня критичність оцінювання [10]. Недорозвинення аналітичної функції мислення негативно впливає на формування самооцінки, послаблюючи її регулятивну роль. Унаслідок цього самооцінка часто формується без достатнього аналізу результатів діяльності й базується переважно на емоційному досвіді шкільних оцінок, а не на реальному усвідомленні якості виконання завдань [10, 18].

У молодших школярів із затримкою психічного розвитку також нерідко спостерігається неадекватно занижений рівень самооцінки. Це проявляється у відмові від перевірки виконаних завдань і небажанні виявляти чи виправляти помилки. Учні можуть лише поверхово переглядати свою роботу без внесення змін або взагалі уникати перевірки, пояснюючи це тим, що не здатні побачити недоліки.

Додатково варто відзначити, що рівень домагань у таких дітей також зазвичай є низьким. Вони не виявляють схильності до вибору складних завдань: за наявності альтернатив віддають перевагу найпростішим, однак при перших труднощах часто припиняють виконання. Переважна більшість молодших школярів із ЗПР уникає складних навчальних ситуацій, і лише незначна частка (близько 2–3%) намагається долати труднощі. Це свідчить про недостатню сформованість вольової сфери, слабку мотивацію до

подолання перешкод і досягнення результату.

Як зазначає Я. Бедер, у дітей цієї категорії також спостерігається затримка у формуванні вербальних способів розв'язання конфліктних ситуацій, а також труднощі у визнанні власних помилок, прийнятті оцінки та формуванні адекватної самооцінки [цит. за 21].

Загалом, як показує аналіз психолого-педагогічних досліджень, одним із ключових показників сформованості самоконтролю у молодших школярів є здатність здійснювати контрольні дії під час виконання навчальних завдань. Це включає перевірку правильності способів дії, якими учень користується для досягнення результату. У структурі самоконтролю виділяють послідовні етапи: розуміння й прийняття завдання, усвідомлення мети, прийняття рішення щодо способу виконання, планування дій, вибір відповідного алгоритму, безпосереднє виконання, а також перевірку процесу і кінцевого результату у співвіднесенні з поставленою метою.

У дітей із ЗПР, з огляду на особливості розвитку мислення, виникають труднощі у формуванні внутрішнього плану дій. Недостатній розвиток сприймання та вербальної пам'яті ускладнює етап орієнтування в завданні. Це призводить до проблем у застосуванні інструкцій, правил і зразків, а також до труднощів у визначенні структури завдання, плануванні його виконання та прогнозуванні результату.

Етап планування у них зазвичай є недостатньо сформованим і має специфічні особливості через обмеження мисленнєвої діяльності, слабкість внутрішнього мовлення та нестійкість уваги. На етапі реалізації плану труднощі проявляються у порушенні послідовності дій, виборі способів роботи та нездатності довести завдання до завершення. Діти часто не можуть підпорядкувати поведінку поставленій меті. Кінцевий контроль зазвичай здійснюється лише за зовнішньої вимоги з боку дорослого.

У дослідженні Н.І. Королько, присвяченому корекції порушень орієнтування в навчальних завданнях у дітей із затримкою психічного розвитку, встановлено, що для цієї категорії учнів характерний знижений

рівень орієнтувальної діяльності. Зокрема, у них недостатньо сформовані вміння визначати умови виконання завдання, спостерігається часткове, фрагментарне сприймання інструкцій, а також слабо розвинена здатність знаходити раціональний спосіб розв'язання. Автор підкреслює, що труднощі особливо посилюються у випадках, коли необхідно виконати кілька взаємопов'язаних операцій: значна частина з них дітьми не усвідомлюється і не враховується в процесі роботи.

Виконання навчальних завдань дітьми із ЗПР часто супроводжується появою зайвих дій і хаотичних спроб вирішення. Це зумовлено відсутністю повноцінного аналізу умови, недостатнім усвідомленням структури майбутньої діяльності, слабкістю внутрішнього планування (що відображає несформованість плануючого самоконтролю), порушенням послідовності дій і випадання окремих етапів завдання. Такі прояви пояснюються низьким рівнем саморегуляції та самоконтролю, внаслідок чого діти допускають значну кількість помилок, частина з яких залишається невиправленою або непоміченою [цит. за 22].

Ю.Б. Максименко зазначає, що у більшості молодших школярів із ЗПР спостерігається недостатній розвиток самоконтролю, а також несформованість самої діяльності, яка підлягає контролю. Учні цієї категорії повільно сприймають та осмислюють інформацію, під час прийняття інструкцій враховують лише окремі її елементи, не дотримуються заданої послідовності дій. Для них характерні численні помилки, імпульсивність, невміння повноцінно користуватися інструкцією та обирати ефективні способи контролю в процесі виконання завдань.

Дослідник пов'язує недостатній розвиток контрольних дій із специфікою психічного розвитку дітей із ЗПР, для яких функція контролю формується пізніше, ніж засвоюються знання та навички. Водночас зазначається, що навіть за умови усвідомлення окремих помилок у практичній діяльності, у дітей часто зберігається розрив між вимогами інструкції та фактичним виконанням завдання. Самостійне виконання навчальних дій без

допомоги дорослого є для них ускладненим, особливо на етапі операційного самоконтролю, де необхідно дотримуватися послідовності кількох операцій і вибору способів дій за зразком. У результаті вони нерідко не завершують розпочату роботу та не здатні підпорядкувати власні дії поставленій меті.

Г.Й. Жаренкова відзначає, що під час виконання завдань із використанням наочного зразка та словесної інструкції діти із ЗПР часто здійснюють велику кількість зайвих, непродуктивних дій, що свідчить не про цілеспрямований пошук рішення, а про хаотичні проби. Це пов'язано з недостатнім умінням аналізувати зразок, слабким розвитком внутрішнього планування та імпульсивним характером діяльності. Крім того, для цих дітей характерні труднощі в адекватній оцінці результату власної роботи: самооцінка є поверховою, зосередженою на несуттєвих аспектах, часто неусвідомленою та неаргументованою, що ускладнює її вербалізацію і не сприяє покращенню подальшого виконання подібних завдань. Також відзначаються порушення послідовності дій і випадання окремих структурних елементів завдання.

Дослідниця зазначає, що навіть під час виконання нескладних завдань за зразком, де чітко подано всі необхідні ознаки, у дітей виникає низка труднощів, які істотно ускладнюють навчальну діяльність. Серед них – відсутність цілеспрямованості, організаційної зібраності, імпульсивність, нестійкість уваги, невміння діяти за зразком, низький рівень самоконтролю (учні допускають велику кількість помилок, частину з яких виправляють, однак значна кількість залишається поза увагою), труднощі утримання в пам'яті кількох інструктивних вимог, а також слабка сформованість уміння оцінювати власну роботу.

Для більшості молодших школярів із затримкою психічного розвитку характерні переважно низький або середній рівень сформованості самоконтролю в навчальній діяльності [19, 37, 42]. У цих дітей контроль за процесом виконання завдання та перевірка результату не відіграють провідної ролі. Як наслідок, навчальна діяльність супроводжується значною кількістю

помилки, які часто не усвідомлюються і не виправляються.

Таким чином, у молодших школярів із ЗПР спостерігаються своєрідні порушення на всіх етапах самоконтролю, що свідчить про його недостатню сформованість. За умов мовленнєвого недорозвинення, обмеженого інтелектуального розвитку та слабко сформованих контрольних дій процес саморегуляції навчальної діяльності є суттєво ускладненим. Це проявляється в неадекватному ставленні до завдань, помилковому їх виконанні та недостатній перевірці результатів.

Загалом особливості психічного розвитку та пізнавальної сфери дітей із ЗПР свідчать про складність і своєрідність формування психічних функцій, насамперед мислення. Системні порушення мисленнєвої діяльності негативно впливають на становлення навчальної діяльності та самоконтролю, які характеризуються недостатньою ініціативністю, слабкою цілеспрямованістю, невмінням аналізувати та планувати власні дії. Недостатній розвиток регулюючої функції мовлення додатково ускладнює формування всіх компонентів самоконтролю.

Як засвідчують численні дослідження, порушення розвитку різних форм мислення у дітей із ЗПР істотно впливають на засвоєння математичних знань. Найбільші труднощі виникають під час розв'язування задач, що потребують словесно-логічного мислення. Водночас із завданнями наочно-дійового характеру ці учні справляються майже на рівні своїх однолітків із нормальним розвитком, тоді як задачі, що вимагають логічних міркувань, виконуються значно гірше [18, 27, 33, 38].

Ю.Б. Максименко, досліджуючи самоконтроль у процесі засвоєння математичних знань у дітей із ЗПР, підкреслює, що під час навчання математики він реалізується неповноцінно, без усіх необхідних структурних компонентів: засвоєння правила, планування дій, поелементного контролю та підсумкової перевірки. У результаті учні недостатньо орієнтуються в умові задачі, не вміють виокремити суттєві відношення та часто частково або поверхово розуміють її зміст. Розв'язування відбувається без попереднього

аналізу, супроводжується випадковими діями з числами та опорою на окремі «сигнальні» слова умови. Наприклад, наявність слів «більше» чи «разом» автоматично спонукає до виконання додавання. Унаслідок цього структура розв'язання задачі не відповідає її об'єктивному змісту, що зумовлено труднощами ідентифікації елементів умови, змішуванням різних відношень між ними та нерозумінням суті запитання задачі [18].

Труднощі також виникають під час цілісного аналізу умови задачі. Діти із затримкою психічного розвитку часто підміняють повноцінний аналіз спрощеним, елементарним способом, який формується під час розв'язування числових прикладів. Подібний підхід може тимчасово спостерігатися і в дітей із типовим розвитком на початкових етапах навчання, однак у дітей із ЗПР він зберігається значно довше. У зв'язку з цим вони потребують більш розгорнутих пояснень, детального супроводу та збільшеної кількості практичних вправ [18, 22, 34].

Дослідники підкреслюють, що успішне оволодіння розв'язуванням задач передбачає послідовне виконання низки взаємопов'язаних етапів: аналіз умови задачі; її фіксацію у вигляді короткого схематичного запису; вибір способу розв'язання та його реалізацію; перевірку процесу виконання і кінцевого результату; а також оцінювання власної роботи [21, 30, 41, 67, 76].

У дітей із ЗПР виконання задач істотно відрізняється від типового розвитку і супроводжується низкою труднощів. Багато авторів пов'язують це з недостатньою сформованістю самоконтролю та його структурних компонентів, що проявляється у: великій кількості помилок; імпульсивних діях; невмінні організовувати контрольні операції; недостатній цілеспрямованості діяльності порівняно з нормою [18].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що самоконтроль у молодших школярів із ЗПР під час виконання навчальних завдань є несформованим. Його компоненти розвиваються із затримкою та відхиленнями на тлі інтелектуального й мовленнєвого недорозвитку.

Основними проявами недостатньої сформованості самоконтролю є:

- фрагментарне розуміння та прийняття завдання;
- невміння підпорядковувати дії правилам і способам виконання;
- труднощі дотримання системи інструкцій;
- неможливість виконання завдань за словесними вказівками;
- недостатня здатність до самостійного планування діяльності;
- слабкий контроль за процесом виконання;
- несформованість співвіднесення результату із зразком;
- відсутність стабільних прийомів підсумкового самоконтролю;
- неадекватність самооцінки.

Таким чином, отримані дані дозволяють зробити низку узагальнень.

Розвиток мотиваційно-вольової сфери у молодших школярів із ЗПР також характеризується затримками та якісними відхиленнями. Для них типові: незрілість мотиваційної системи, її ситуативність і бідність змісту; перевага ігрових мотивів над навчальними; труднощі підпорядкування поведінки навчальним вимогам; недостатній рівень саморегуляції та самоконтролю.

У структурі формування самоконтролю важливу роль відіграє мислення як регулятор діяльності, а мовлення — як засіб її опосередкування. Оскільки у дітей із ЗПР спостерігається недорозвинення мовленнєвої сфери та порушення інтелектуального розвитку, це ускладнює усвідомлення навчальної діяльності та, відповідно, негативно впливає на формування самоконтролю під час виконання навчальних завдань.

Невміння дитини детально й послідовно описати зразок, тобто виділити всі його істотні характеристики, у поєднанні зі слабким розвитком аналізу та порівняння, зумовлює труднощі в усвідомленні необхідності контролювати хід виконання завдання. У результаті формується поверхневе ставлення до перевірки та виникає неадекватна оцінка отриманого результату.

Самоконтроль у молодших школярів із затримкою психічного розвитку проявляється нестійкістю уваги до завдання, пасивністю та відсутністю ініціативи, нерозумінням цілісного змісту роботи, труднощами у встановленні

причин помилок і виконанні перевірки. Через це діти часто повторюють ті самі помилки. Додатково спостерігається низька навчальна мотивація та сформованість лише найелементарніших контролюючих дій.

Рівень самоконтролю у цієї категорії дітей значною мірою визначається недостатньою сформованістю самої навчальної діяльності, яка потребує контролю. Особливо виразні труднощі виникають під час виконання завдань складної структури та роботи з інструкціями: учні враховують лише частину вимог, порушують послідовність дій, не виділяють головні й другорядні елементи завдання.

Недостатня цілеспрямованість діяльності проявляється у слабкому вмінні аналізувати завдання та планувати його виконання. Порушення регулюючої функції мовлення ускладнює поетапний контроль: діти не співвідносять власні дії зі зразком і навіть після вказівок дорослого не завжди знаходять і виправляють помилки.

Додатково впливають недостатня гнучкість мислення, схильність до стереотипних способів дій та труднощі у перенесенні знань у нові ситуації. Усе це негативно позначається як на засвоєнні навчального матеріалу, так і на формуванні прийомів самоконтролю.

Таким чином, можна припустити, що у молодших школярів із ЗПР адаптація до процесу навчальної діяльності сформована недостатньо. Її плануючий, операційний і підсумковий компоненти розвиваються зі специфічними особливостями, що зумовлено загальним недорозвиненням пізнавальних функцій, передусім мислення та мовлення.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми психологічної адаптації до навчання у молодших школярів, зокрема у дітей із затримкою психічного розвитку. Узагальнення наукових джерел дозволяє

стверджувати, що адаптація до навчання є складним багатокomпонентним утворенням, яке інтегрує пізнавальні, мотиваційно-вольові та регуляторні процеси і тісно пов'язане з розвитком навчальної діяльності.

Встановлено, що становлення самоконтролю як компоненту процесу адаптації до навчання у молодшому шкільному віці відбувається поступово: від зовнішньо керованих дій під впливом дорослого до внутрішньо регульованої поведінки. Важливу роль у цьому процесі відіграють розвиток мислення, мовлення, уваги, пам'яті, а також формування довільності психічних процесів. Адаптація виступає як необхідна умова успішного засвоєння навчального матеріалу та підвищення ефективності навчальної діяльності.

Показано, що у дітей із затримкою психічного розвитку формування самоконтролю має виражені труднощі та відхилення. Це зумовлено недостатньою сформованістю пізнавальних процесів, недорозвитком мовлення, слабкістю мотиваційно-вольової сфери, зниженням довільної регуляції діяльності. Унаслідок цього спостерігаються труднощі на всіх етапах самоконтролю: від прийняття завдання до оцінювання результату.

Теоретичний аналіз дозволив встановити, що у молодших школярів із ЗПР адаптація характеризується фрагментарністю, низькою усвідомленістю, слабкою здатністю до планування та перевірки власних дій, а також недостатньою критичністю щодо результатів діяльності. Значний вплив на ці особливості має порушення взаємодії мислення і мовлення як основних регуляторів навчальної діяльності.

Отже, розвиток адаптації є важливою умовою успішності навчальної діяльності молодших школярів, а його формування у дітей із затримкою психічного розвитку потребує спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ 6-8 РОКІВ З ЗПР

2.1. Особливості організації емпіричного дослідження

Організація дослідження психологічної адаптації до навчання дітей 6–8 років із затримкою психічного розвитку (ЗПР) потребує врахування комплексу вікових, когнітивних, емоційно-вольових і соціально-психологічних особливостей цієї категорії дітей. У науковому підході до побудови такого дослідження важливим є поєднання теоретичної обґрунтованості, методичної доцільності та етичної коректності.

Передусім, специфіка вибірки обумовлює необхідність чіткого визначення критеріїв включення досліджуваних у дослідницьку групу. До вибірки залучені діти молодшого шкільного віку (6–8 років), у яких офіційно діагностовано ЗПР психолого-медико-педагогічними комісіями або інклюзивно-ресурсними центрами. При організації дослідження важливим є забезпечення однородності вибірки за віком, рівнем інтелектуального розвитку, умовами навчання (інклюзивне чи спеціальне середовище), а також врахування супутніх порушень, що можуть впливати на адаптаційні процеси.

Організація дослідження передбачає формування контрольної та експериментальної груп. Контрольну групу складали з дітей із нормотиповим психічним розвитком відповідного віку, що дає змогу здійснювати порівняльний аналіз особливостей адаптації. Такий підхід сприяє виявленню як специфічних, так і загальних закономірностей адаптаційного процесу.

Важливим етапом став добір адекватного психодіагностичного інструментарію. З огляду на вікові особливості дітей 6–8 років і специфіку ЗПР, перевага надавалася методикам, що мають ігровий або наочно-образний характер, не перевантажують дитину вербальними інструкціями та

дозволяють оцінити різні компоненти адаптації: когнітивний (рівень сформованості мислення, уваги, пам'яті), емоційний (тривожність, емоційна стабільність), поведінковий (навички саморегуляції, навчальна мотивація, соціальна взаємодія). Доцільним було також використання комплексного підходу, що включає спостереження, бесіду, аналіз продуктів діяльності, а також стандартизовані психодіагностичні методики.

Особливу увагу було приділено процедурі проведення дослідження. Вона була адаптованою до психофізіологічних можливостей дітей із ЗПР: тривалість обстеження обмежується, завдання подаються поетапно, із частими перервами та підкріпленням успіху. Важливим етапом роботи було створення емоційно безпечної атмосфери, що сприяє зниженню тривожності та підвищенню мотивації до участі у дослідженні. Крім того, ми враховували індивідуальний темп діяльності дитини, рівень її втомлюваності та особливості сприйняття інструкцій.

Організаційно-методичним аспектом стало залучення до дослідження педагогів і батьків. Отримання додаткової інформації через анкетування або інтерв'ю дозволило більш повно оцінити адаптацію дитини в різних соціальних контекстах (шкільному та сімейному середовищі). Це забезпечило багатовимірність аналізу та підвищує валідність отриманих результатів.

Не менш важливим є дотримання етичних принципів дослідження:

- добровільна участь дітей та їхніх батьків,
- інформована згода,
- конфіденційність отриманих даних,
- недопущення психологічного дискомфорту або перевантаження дитини.

Особливої уваги потребує коректність інтерпретації результатів, оскільки діти із ЗПР є вразливою категорією, і будь-які висновки повинні формуватися обережно та професійно.

Завершальним етапом організації дослідження стала обробка та інтерпретація результатів. Використання кількісних і якісних методів аналізу

дозволило виявити рівні психологічної адаптації, визначити провідні труднощі та ресурси розвитку. Порівняльний аналіз між групами дав змогу встановити специфіку адаптаційних процесів у дітей із ЗПР та обґрунтувати напрями психолого-педагогічної корекції.

Таким чином, організація дослідження психологічної адаптації до навчання дітей 6–8 років із затримкою психічного розвитку є складним багаторівневим процесом, що вимагає системного підходу, методичної гнучкості та глибокого розуміння особливостей розвитку цієї категорії дітей.

Саме комплексність і наукова обґрунтованість дослідницької стратегії забезпечують достовірність результатів і їх практичну значущість для оптимізації освітнього процесу.

З урахуванням психологічної специфіки дітей із затримкою психічного розвитку під час проведення констатувального етапу дослідження було передбачено використання трьох типів допомоги.

Перший тип мав стимулювальний характер і застосовувався для того, щоб спрямувати увагу учнів на умову завдання, його структуру чи схематичне зображення. Така підтримка не передбачала надання нової інформації, а лише активізувала пізнавальну діяльність дітей, спонукаючи їх до більш глибокого осмислення умов задачі, аналізу рисунка та пошуку альтернативних способів розв'язання.

Другий тип допомоги був інформативним і полягав у наданні необхідних пояснень щодо знань і операцій, які є важливими для виконання завдання, зокрема у випадках, коли учні припускалися помилок або неточностей.

Третій тип допомоги відзначався найбільшою мірою підтримки та передбачав спільне виконання завдання дослідником і дитиною. У ситуаціях, коли учень не міг самотійно впоратися із завданням, експериментатор разом із ним здійснював його розв'язання. Після цього дитині пропонувалося виконати аналогічне завдання самотійно, за потреби використовуючи підказки дослідника як опору для подальших дій.

2.2. Методики дослідження адаптації до навчання дітей з ЗПР 6-8 років

Методика «Домашній помічник», розроблена О. Горбатюк, ґрунтується на уявленнях про специфіку мислення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Порівняно з ровесниками з нормативним розвитком, їхнє мислення характеризується більшою конкретністю, а здатність до створення уявних образів у різних ситуаціях є обмеженою, що відображено у працях низки дослідників (Н. Бабіч, Н. Бібік, М. Вашуленко, Ю. Галецька та ін.).

Метою цієї методики є розвиток перцептивних умінь молодших школярів, зокрема здатності до опису зовнішності іншої дитини на основі безпосереднього сприймання, а також уміння вербально передавати власне емоційне ставлення до її образу.

Як стимульний матеріал використовуються фотографії або ілюстрації із зображенням дитини. Після пред'явлення зображення досліджуваному пропонується відповісти на низку запитань, спрямованих на з'ясування розуміння ситуації, інтерпретацію дій персонажа, характеристику його зовнішності, визначення емоційного стану, а також на актуалізацію власного досвіду (розповідь про допомогу вдома) та формування самосприйняття (опис себе за допомогою дзеркала).

Оцінювання відповідей здійснюється за кількома критеріями. Перший критерій передбачає визначення здатності орієнтуватися в суб'єкті сприймання (наявність або відсутність розуміння, хто зображений). Другий стосується розуміння діяльності іншої дитини. Третій критерій відображає рівень сформованості перцептивного аналізу: від повної неспроможності відповісти до самостійного детального опису із врахуванням другорядних ознак. Четвертий критерій характеризує емоційне ставлення до ситуації, зображеної на малюнку, — від негативної реакції або її відсутності до позитивного емоційного відгуку та схвалення персонажа. П'ятий критерій пов'язаний із особливостями самосприйняття: від відмови відповідати до

розгорнутого опису себе з позитивною самооцінкою. У випадках, коли відповіді не відповідають чітко визначеним рівням, допускається використання проміжних оцінок.

Методика діагностики рефлексії молодших школярів, запропонована Л. Прохоренко, спрямована на визначення рівня сформованості рефлексивних умінь у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Дослідження проводиться індивідуально. Учні пропонуються виконати завдання з відновлення слів, утворених шляхом перестановки літер (анаграм). Дитина має якнайшвидше відтворити правильні слова та зафіксувати відповіді у бланку відповідно до номерів завдань.

Після завершення роботи дослідник з'ясовує, яким чином учень виконував завдання: які стратегії використовував, як визначав правильну послідовність літер, які операції здійснював у процесі розв'язання. Отримані відповіді заносяться до протоколу.

Обробка результатів здійснюється за кількома показниками: рівнем сформованості рефлексії, часом виконання завдань та складністю розв'язаних анаграм. Рівень рефлексії визначається за кількістю набраних балів: за кожен правильно відновлену анаграму нараховується один бал, а також додаткові бали за виявлення закономірності перестановки літер. Максимальна кількість балів становить 18, на основі чого обчислюється коефіцієнт сформованості рефлексії.

Середній час виконання завдань визначається як середнє арифметичне витраченого часу на кожен анаграму. Показник складності відповідає найскладнішому завданню, з яким упорався учень. Окремо здійснюється якісний аналіз мисленнєвої діяльності, який дозволяє встановити характер стратегії розв'язання: хаотичний, формально-алгоритмічний, змістовно-адаптивний або внутрішньо усвідомлений.

Інтерпретація рівня розвитку рефлексії здійснюється на основі значення коефіцієнта:

низький рівень відповідає інтервалу від 0 до 0,3,

середній — від 0,31 до 0,7,

високий — від 0,71 до 1,0.

Такий підхід дає змогу комплексно оцінити як результативність, так і процесуальні характеристики мислення молодших школярів.

Методика «Домашній помічник», розроблена О. Горбатюк, ґрунтується на уявленнях про специфіку мислення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Порівняно з ровесниками з нормативним розвитком, їхнє мислення характеризується більшою конкретністю, а здатність до створення уявних образів у різних ситуаціях є обмеженою, що відображено у працях низки дослідників (Н. Бабіч, Н. Бібік, М. Вашуленко, Ю. Галецька та ін.).

Метою цієї методики є розвиток перцептивних умінь молодших школярів, зокрема здатності до опису зовнішності іншої дитини на основі безпосереднього сприймання, а також уміння вербально передавати власне емоційне ставлення до її образу.

Як стимульний матеріал використовуються фотографії або ілюстрації із зображенням дитини. Після пред'явлення зображення досліджуваному пропонується відповісти на низку запитань, спрямованих на з'ясування розуміння ситуації, інтерпретацію дій персонажа, характеристику його зовнішності, визначення емоційного стану, а також на актуалізацію власного досвіду (розповідь про допомогу вдома) та формування самосприйняття (опис себе за допомогою дзеркала).

Оцінювання відповідей здійснюється за кількома критеріями.

Перший критерій передбачає визначення здатності орієнтуватися в суб'єкті сприймання (наявність або відсутність розуміння, хто зображений).

Другий стосується розуміння діяльності іншої дитини.

Третій критерій відображає рівень сформованості перцептивного аналізу: від повної неспроможності відповісти до самостійного детального опису із врахуванням другорядних ознак.

Четвертий критерій характеризує емоційне ставлення до ситуації, зображеної на малюнку, — від негативної реакції або її відсутності до

позитивного емоційного відгуку та схвалення персонажа.

П'ятий критерій пов'язаний із особливостями самосприйняття: від відмови відповідати до розгорнутого опису себе з позитивною самооцінкою.

У випадках, коли відповіді не відповідають чітко визначеним рівням, допускається використання проміжних оцінок.

Методика діагностики рефлексії молодших школярів, запропонована Л. Прохоренко, спрямована на визначення рівня сформованості рефлексивних умінь у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Дослідження проводиться індивідуально. Учні пропонуються виконати завдання з відновлення слів, утворених шляхом перестановки літер (анаграм). Дитина має якнайшвидше відтворити правильні слова та зафіксувати відповіді у бланку відповідно до номерів завдань.

Після завершення роботи дослідник з'ясовує, яким чином учень виконував завдання: які стратегії використовував, як визначав правильну послідовність літер, які операції здійснював у процесі розв'язання. Отримані відповіді заносяться до протоколу.

Обробка результатів здійснюється за кількома показниками: рівнем сформованості рефлексії, часом виконання завдань та складністю розв'язаних анаграм. Рівень рефлексії визначається за кількістю набраних балів: за кожен правильно відновлену анаграму нараховується один бал, а також додаткові бали за виявлення закономірності перестановки літер.

Максимальна кількість балів становить 18, на основі чого обчислюється коефіцієнт сформованості рефлексії.

Середній час виконання завдань визначається як середнє арифметичне витраченого часу на кожен анаграму. Показник складності відповідає найскладнішому завданню, з яким упорався учень. Окремо здійснюється якісний аналіз мисленнєвої діяльності, який дозволяє встановити характер стратегії розв'язання: хаотичний, формально-алгоритмічний, змістовно-адаптивний або внутрішньо усвідомлений.

Інтерпретація рівня розвитку рефлексії здійснюється на основі значення

коефіцієнта:

низький рівень відповідає інтервалу від 0 до 0,3,

середній — від 0,31 до 0,7,

високий — від 0,71 до 1,0.

Такий підхід дає змогу комплексно оцінити як результативність, так і процесуальні характеристики мислення молодших школярів.

Методика «Я та інші діти», запропонована О. Горбатюк, спрямована на визначення рівня сформованості у дітей уявлень про елементарні соціальні взаємодії, а також на виявлення вираженості потреби у схваленні з боку дорослих.

У ході дослідження учням пропонуються ілюстративні матеріали із зображенням типових життєвих ситуацій, які відображають морально-етичні аспекти поведінки. До кожного зображення ставляться запитання, що стосуються доцільності певних вчинків (наприклад, ставлення до невдач товариша, поводження з тваринами, готовність допомогти однокласнику, визнання власної провини, дотримання дисципліни, реакція на конфліктні ситуації тощо). Дитина має не лише висловити свою позицію, а й пояснити причини обраної відповіді.

Оцінювання результатів здійснюється за визначеними критеріями.

Нульовий рівень фіксується у разі, якщо дитина не здатна дати відповідь. Початковий рівень (1 бал) характеризується фрагментарністю відповідей, недостатнім розумінням окремих ситуацій і відсутністю аргументації.

Середній рівень (3 бали) передбачає відповідність відповідей загальноприйнятим соціальним нормам, однак без належного обґрунтування або з опорою на авторитет дорослого.

Вищий рівень (4 бали) виявляється у здатності аргументовано відповісти на більшість запитань, хоча у ситуаціях, що мають емоційне значення, поведінка дитини може не повністю відповідати соціальним нормам. Найвищий рівень (5 балів) характеризується повною

аргументованістю відповідей і усвідомленим дотриманням соціально прийнятних норм.

У разі, якщо реальна поведінка дитини (за оцінками педагога) суттєво відрізняється від декларованих нею норм, це може свідчити про наявність сильної потреби у схваленні з боку дорослого. Така дитина орієнтується не стільки на внутрішнє розуміння ситуації, скільки на очікування позитивної оцінки.

Варто зазначити, що у процесі засвоєння знань про соціальні взаємодії у дітей поступово формується уявлення про себе як активного учасника міжособистісних відносин. У цьому випадку вони можуть пропонувати відповіді, які є прийнятними з особистісної точки зору, але не завжди відповідають соціальним нормам. Водночас прагнення отримати схвалення та підтримку з боку дорослого може зумовлювати тенденцію до вибору виключно «правильних» відповідей, навіть без їх глибокого усвідомлення.

Висновки до другого розділу

Організація дослідження психологічної адаптації до навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку (6–8 років) із затримкою психічного розвитку передбачає комплексний підхід, що враховує широкий спектр їхніх індивідуально-психологічних характеристик. До таких належать вікові особливості розвитку, специфіка когнітивних процесів, емоційно-вольова сфера, а також особливості соціальної взаємодії. Побудова науково обґрунтованого дослідження у цьому контексті потребує гармонійного поєднання теоретичних положень, адекватно підібраного методичного інструментарію та суворого дотримання етичних норм роботи з дітьми.

Насамперед важливим етапом є формування дослідницької вибірки, що зумовлює необхідність чіткого визначення критеріїв відбору учасників. До дослідження залучаються діти віком 6–8 років, у яких наявність затримки

психічного розвитку підтверджена відповідними фаховими установами (психолого-медико-педагогічними комісіями або інклюзивно-ресурсними центрами). При цьому особлива увага приділяється забезпеченню відносної однорідності групи за такими параметрами, як вік, рівень інтелектуального розвитку, тип освітнього середовища (інклюзивне чи спеціалізоване навчання), а також врахуванню можливих супутніх порушень, здатних впливати на перебіг адаптаційних процесів.

Для підвищення наукової валідності дослідження передбачено формування двох груп — експериментальної та контрольної. До експериментальної групи входять діти із затримкою психічного розвитку, тоді як контрольну групу складають їхні ровесники з нормативним психічним розвитком. Така організація дозволяє здійснити порівняльний аналіз, виявити відмінності у перебігу адаптації, а також визначити як специфічні риси, притаманні дітям із ЗПР, так і загальні закономірності адаптаційного процесу у молодшому шкільному віці.

Суттєве значення має також організація процедури дослідження, яка була спеціально адаптована з урахуванням психофізіологічних можливостей дітей із ЗПР. Зокрема, тривалість обстеження регламентувалася з урахуванням їхньої швидкої втомлюваності, завдання подавалися поетапно, з використанням пауз для відпочинку, а також супроводжувалися позитивним підкріпленням для підтримання мотивації. Важливим компонентом стало створення психологічно комфортного та безпечного середовища, що сприяло зниженню рівня тривожності та активізації пізнавальної діяльності дітей.

Окрім цього, враховувалися індивідуальні особливості кожної дитини, зокрема її темп роботи, здатність до сприйняття інструкцій і рівень працездатності.

Емпірична частина дослідження базувалася на використанні комплексу психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення особливостей адаптації. Зокрема, було застосовано методики «Домашній помічник» та «Я та інші діти» (О. Горбатюк), які дозволяють оцінити рівень

розвитку міжособистісного сприймання, соціальних уявлень та емоційного ставлення до інших. Крім того, використано методику діагностики рефлексії молодших школярів (Л. Прохоренко), що дає змогу визначити ступінь сформованості рефлексивних процесів як важливого компонента психологічної адаптації до навчання.

Таким чином, організація дослідження характеризується системністю, урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку та спрямованістю на отримання достовірних і практично значущих результатів, що можуть бути використані для оптимізації процесу їхньої адаптації до освітнього середовища.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ 6-8 РОКІВ З ЗПР

3.1. Емпіричне дослідження структурних компонентів психологічної адаптації до навчання дітей 6-8 років з ЗПР

Таблиця 3.1.

Особливості міжособистісного сприймання в структурі адаптації до навчання дітей 6-8 років з ЗПР дітей та дітей з нормотиповим розвитком

Групи дітей молодшого шкільного віку	Диференційованість міжособистісного сприймання	Сприймання діяльності та особистості іншої дитини	Емоційна складова міжособистісного сприймання та самоставлення
З нормотиповим розвитком (n=35)	4,63±0,16	8,03±0,00	3,39±0,18
З затримкою психічного розвитку (n=35)	3,34±0,18	3,65±0,21	1,81±0,25
Достовірність відмінностей	P<0,001	P<0,001	P<0,001

У таблиці 3.1 представлено порівняльні показники особливостей міжособистісного сприймання як складової психологічної адаптації до навчання у дітей 6–8 років із нормотиповим розвитком та із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Аналіз наведених даних засвідчує наявність суттєвих відмінностей між досліджуваними групами за всіма визначеними параметрами, що підтверджується високим рівнем статистичної значущості ($p < 0,001$).

Передусім, показник диференційованості міжособистісного

сприймання у дітей із нормотиповим розвитком становить $4,63 \pm 0,16$, тоді як у дітей із ЗПР він значно нижчий — $3,34 \pm 0,18$. Це свідчить про те, що діти з типовим розвитком здатні більш точно й детально розрізняти індивідуально-психологічні особливості інших людей, адекватніше оцінювати їхні риси, поведінку та наміри.

Натомість у дітей із ЗПР спостерігається недостатня сформованість аналітико-синтетичних процесів, що ускладнює процес розпізнавання та інтерпретації соціальної інформації, роблячи їхні уявлення про інших менш диференційованими та більш узагальненими.

Другий показник — сприймання діяльності та особистості іншої дитини — також демонструє значні розбіжності: $8,03 \pm 0,00$ у групі нормотипових дітей проти $3,65 \pm 0,21$ у дітей із ЗПР. Така різниця вказує на те, що діти з типовим розвитком краще розуміють поведінку однолітків, можуть адекватно оцінювати результати їхньої діяльності, мотиви вчинків та особистісні якості.

У дітей із ЗПР ці процеси значно ускладнені: вони частіше орієнтуються на зовнішні, поверхневі ознаки поведінки, не завжди здатні встановити причинно-наслідкові зв'язки між діями та особистісними характеристиками іншої дитини.

Особливої уваги заслуговує третій показник — емоційна складова міжособистісного сприймання та самоствавлення. У дітей із нормотиповим розвитком він становить $3,39 \pm 0,18$, тоді як у дітей із ЗПР — лише $1,81 \pm 0,25$.

Це свідчить про суттєво нижчий рівень розвитку емоційної чутливості, емпатії та адекватного самоствавлення у дітей із затримкою психічного розвитку. Вони можуть відчувати труднощі у розпізнаванні емоцій інших, менш точно реагують на емоційні стани однолітків, а також мають менш сформовану систему самооцінювання, що впливає на їхню соціальну поведінку та адаптацію в колективі.

Загалом отримані результати вказують на те, що міжособистісне сприймання у дітей із ЗПР має системно знижений рівень сформованості за всіма досліджуваними компонентами. Це негативно позначається на процесі

їхньої адаптації до навчання, оскільки ефективна взаємодія з однолітками та вчителем є важливою умовою успішного входження дитини у шкільне середовище.

Виявлені відмінності обґрунтовують необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток соціально-перцептивних умінь, емоційної сфери та навичок міжособистісної взаємодії у дітей із затримкою психічного розвитку.

Таблиця 3.2

Рівні розвитку рефлексії у дітей 6-8 років з ЗПР дітей та дітей з нормотиповим розвитком

Рівні розвитку рефлексії	Діти з нормотиповим розвитком	Діти з затримкою психічного розвитку
Низький	2,9	74,1
Середній	68,7	26,4
Високий	33	-

У таблиці 3.2 представлено розподіл дітей 6–8 років за рівнями розвитку рефлексії у двох групах: з нормотиповим психічним розвитком та із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Отримані результати дозволяють виявити суттєві відмінності у сформованості рефлексивних процесів між зазначеними категоріями дітей.

Передусім привертає увагу те, що серед дітей із нормотиповим розвитком переважає середній рівень рефлексії — 68,7%. Це свідчить про те, що більшість учнів цієї групи вже володіє базовими рефлексивними вміннями: здатністю аналізувати власні дії, усвідомлювати способи розв’язання завдань та частково контролювати власну діяльність.

Водночас досить значна частка дітей (33%) демонструє високий рівень розвитку рефлексії, що вказує на сформованість більш складних метакогнітивних процесів — усвідомлення стратегій мислення, здатність до самоконтролю та самокорекції. Низький рівень у цій групі представлений

лише у 2,9% випадків, що є незначним показником і відповідає віковій нормі.

Зовсім інша картина спостерігається у групі дітей із ЗПР. Тут домінує низький рівень розвитку рефлексії — 74,1%, що свідчить про суттєві труднощі у формуванні рефлексивних умінь. Такі діти, як правило, мають обмежені можливості щодо усвідомлення власних дій, не можуть пояснити способи розв'язання завдань, діють імпульсивно або за зразком, без глибокого розуміння процесу. Середній рівень виявлено лише у 26,4% дітей, що свідчить про часткову сформованість рефлексії, проте ці вміння залишаються нестійкими та недостатньо узагальненими. Важливо зазначити, що високий рівень розвитку рефлексії у дітей із ЗПР взагалі не зафіксовано, що підкреслює суттєве відставання цієї групи у розвитку метакогнітивних процесів.

Порівняльний аналіз даних двох груп дозволяє зробити висновок про наявність глибоких якісних і кількісних відмінностей у розвитку рефлексії.

Якщо у дітей із нормотиповим розвитком рефлексивні процеси перебувають на стадії активного становлення та вже демонструють тенденцію до ускладнення, то у дітей із ЗПР вони значною мірою залишаються на початковому рівні. Це може бути пов'язано з недостатньою сформованістю мисленнєвих операцій, обмеженістю довільної регуляції діяльності, труднощами у вербалізації власного досвіду та низьким рівнем узагальнення.

Отримані результати мають важливе практичне значення, оскільки свідчать про необхідність цілеспрямованого розвитку рефлексивних умінь у дітей із ЗПР. Формування здатності до усвідомлення власної діяльності, аналізу помилок і вибору ефективних стратегій розв'язання завдань є важливою умовою їхньої успішної адаптації до навчального процесу.

Таблиця 3.3.

**Домагання на соціальне у дітей 6-8 років з ЗПР дітей та дітей з
нормотиповим розвитком (%)**

Елемент інтерактивного компоненту	З нормотиповим розвитком	З затримкою психічного розвитку	Достовірність розличий между групами
Соціально схвалювальні відповіді	54,39	67,89	p<0,001
Соціально ненормативні відповіді	45,67	32,17	p<0,001

У таблиці 3.3 відображено особливості домагань на соціальне визнання у дітей 6–8 років із нормотиповим розвитком та із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Показники представлені через співвідношення соціально схвалюваних і соціально ненормативних відповідей, що дозволяє оцінити орієнтацію дітей на соціальні норми та ступінь їх залежності від зовнішнього оцінювання.

Аналіз результатів свідчить, що в обох групах присутні як соціально прийнятні, так і ненормативні відповіді, однак їх співвідношення суттєво відрізняється. Так, серед дітей із нормотиповим розвитком частка соціально схвалюваних відповідей становить 54,39%, тоді як соціально ненормативні відповіді складають 45,67%.

Це вказує на відносно збалансоване співвідношення між орієнтацією на соціальні норми та проявами індивідуальної позиції. Іншими словами, такі діти не лише знають соціально прийнятні моделі поведінки, але й можуть у певних ситуаціях відходити від них, демонструючи особистісну автономію, власні судження та досвід.

Натомість у групі дітей із ЗПР спостерігається інша тенденція: частка соціально схвалюваних відповідей є значно вищою — 67,89%, тоді як соціально ненормативні відповіді становлять лише 32,17%. Такий розподіл може свідчити про підвищену орієнтацію цих дітей на зовнішні вимоги та очікування дорослих, а також про виражену потребу у соціальному схваленні.

Діти із ЗПР частіше обирають «правильні» відповіді, що відповідають нормам, навіть якщо їх розуміння цих норм є поверховим або недостатньо усвідомленим.

Статистична значущість відмінностей між групами ($p < 0,001$) підтверджує, що виявлені розбіжності не є випадковими, а мають системний характер. Це дає підстави стверджувати, що особливості соціальних домагань у дітей із ЗПР істотно відрізняються від показників їхніх однолітків із типовим розвитком.

Інтерпретуючи отримані дані, можна припустити, що у дітей із ЗПР спостерігається недостатня сформованість внутрішніх регуляторів поведінки, зокрема моральних установок і власних критеріїв оцінювання. У зв'язку з цим вони значною мірою покладаються на зовнішній контроль і схвалення з боку дорослого. Водночас у дітей із нормотиповим розвитком поступово формується внутрішня позиція, яка дозволяє їм не лише відтворювати соціальні норми, але й критично їх осмислювати та варіювати поведінку залежно від ситуації.

Отже, результати дослідження свідчать про те, що домагання на соціальне визнання у дітей із ЗПР мають більш зовнішньо детермінований характер, що може ускладнювати їхню соціальну адаптацію та розвиток автономності. Це обґрунтовує необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на формування внутрішніх механізмів регуляції поведінки, розвитку критичного мислення та усвідомленого засвоєння соціальних норм.

Узагальнення результатів, представлених у таблицях 3.1–3.3, дозволяє сформулювати цілісне уявлення про особливості психологічної адаптації до навчання дітей 6–8 років із затримкою психічного розвитку (ЗПР) у порівнянні з їхніми однолітками з нормотиповим розвитком.

Насамперед встановлено, що міжособистісне сприймання у дітей із ЗПР характеризується суттєво нижчим рівнем сформованості за всіма досліджуваними параметрами. Вони демонструють недостатню

диференційованість у сприйманні інших, обмежені можливості розуміння діяльності та особистісних характеристик однолітків, а також знижений рівень розвитку емоційної складової взаємодії. Це свідчить про труднощі у соціально-перцептивній сфері, що ускладнює побудову ефективних міжособистісних відносин і, відповідно, процес адаптації до шкільного середовища.

Аналіз рівнів розвитку рефлексії показав, що для дітей із ЗПР характерне переважання низького рівня сформованості рефлексивних умінь при повній відсутності високого рівня. Це означає, що вони мають суттєві труднощі з усвідомленням власних дій, аналізом способів виконання завдань та контролем результатів діяльності. Натомість у дітей із нормотиповим розвитком домінує середній рівень рефлексії з тенденцією до формування високого, що вказує на поступовий розвиток метакогнітивних процесів. Така різниця зумовлює різний рівень саморегуляції навчальної діяльності та здатності до усвідомленого навчання.

Дослідження домагань на соціальне визнання виявило, що діти із ЗПР значно частіше орієнтуються на соціально схвалювані відповіді, ніж їхні ровесники з типовим розвитком. Це свідчить про підвищену залежність від зовнішньої оцінки та виражену потребу у схваленні з боку дорослого. Водночас у дітей із нормотиповим розвитком спостерігається більш збалансоване співвідношення соціально нормативних і ненормативних відповідей, що відображає формування внутрішньої позиції та здатності до самостійного морального вибору.

У сукупності отримані результати вказують на системний характер труднощів психологічної адаптації у дітей із затримкою психічного розвитку. Вони проявляються у недостатній сформованості соціально-перцептивних процесів, низькому рівні рефлексії та залежності від зовнішнього соціального оцінювання. Такі особливості обмежують можливості ефективної взаємодії з оточенням, знижують рівень самостійності та ускладнюють включення у навчальну діяльність.

Отже, результати дослідження обґрунтовують необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу дітей із ЗПР, спрямованого на розвиток міжособистісного сприймання, формування рефлексивних умінь, підвищення рівня емоційної компетентності та поступове становлення внутрішніх механізмів регуляції поведінки. Саме комплексний вплив на зазначені компоненти може забезпечити більш успішну адаптацію дітей до умов навчання та соціального середовища.

3.2. Методичні рекомендації з покращення психологічної адаптації до навчання дітей 6-8 років з затримкою психічного розвитку

Методичні рекомендації щодо покращення психологічної адаптації до навчання дітей 6–8 років із затримкою психічного розвитку (ЗПР) мають базуватися на комплексному підході, який поєднує психолого-педагогічні, корекційно-розвивальні та соціально-підтримувальні заходи. Їх реалізація повинна бути спрямована на подолання виявлених труднощів у сфері міжособистісного сприймання, розвитку рефлексії, емоційної регуляції та формування внутрішніх механізмів самоконтролю.

Передусім доцільно забезпечити створення сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі. Дитина із ЗПР потребує атмосфери прийняття, підтримки та емоційної безпеки. Учитель має уникати різких оцінювальних суджень, натомість використовувати позитивне підкріплення, заохочення навіть незначних досягнень, що сприяє зниженню тривожності та формуванню мотивації до навчання.

Важливим напрямом роботи є розвиток міжособистісного сприймання та соціальних навичок. З цією метою доцільно застосовувати ігрові методи, рольові вправи, обговорення соціальних ситуацій, які допомагають дітям навчитися розпізнавати емоції інших, розуміти мотиви поведінки та адекватно реагувати у різних комунікативних умовах. Ефективними є вправи

на опис зовнішності та емоційного стану однолітків, аналіз поведінки персонажів казок або життєвих ситуацій.

Особливої уваги потребує формування рефлексивних умінь. Для цього доцільно використовувати запитання, що спонукають дитину до усвідомлення власних дій («Що ти робив?», «Чому ти так вирішив?», «Що можна було зробити інакше?»). Важливо навчати дітей аналізувати результати своєї діяльності, знаходити помилки та визначати шляхи їх виправлення. Поступово слід переходити від зовнішнього контролю до розвитку елементів самоконтролю.

Не менш значущим є розвиток емоційно-вольової сфери. Рекомендується впроваджувати вправи на розпізнавання та вербалізацію емоцій, формування навичок емоційної саморегуляції (дихальні вправи, паузи, техніки «заспокоєння»). Важливо навчати дітей прийнятним способам вираження емоцій та подолання фрустраційних ситуацій.

З огляду на виявлену залежність дітей із ЗПР від зовнішнього схвалення, необхідно поступово формувати внутрішню мотивацію та самостійність. Для цього варто створювати ситуації вибору, заохочувати висловлення власної думки, підтримувати ініціативу дитини. Важливо, щоб дитина не лише відтворювала соціально схвалювані моделі поведінки, а й розуміла їх зміст і значення.

Організація навчальної діяльності має враховувати індивідуальні особливості дітей із ЗПР. Рекомендується використовувати чіткі, короткі інструкції, поетапне подання матеріалу, наочність, повторення та закріплення.

Доцільно чергувати види діяльності, включати рухливі паузи для зниження втомлюваності. Завдання повинні відповідати зоні найближчого розвитку дитини, бути посильними, але водночас стимулювати розвиток.

Важливою складовою є взаємодія з батьками. Педагогам і психологам слід надавати рекомендації щодо підтримки дитини вдома, формування позитивної самооцінки, розвитку самостійності та соціальних навичок. Узгодженість вимог школи та сім'ї сприяє більш ефективній адаптації дитини.

Доцільно також впроваджувати індивідуальні та групові корекційно-розвивальні заняття, спрямовані на розвиток когнітивних процесів, комунікативних умінь та емоційної компетентності. Комплексний психолого-педагогічний супровід, що включає роботу вчителя, психолога та батьків, є ключовою умовою успішної адаптації дітей із ЗПР до навчання.

Таким чином, покращення психологічної адаптації дітей із затримкою психічного розвитку можливе за умови системної, цілеспрямованої роботи, орієнтованої на розвиток особистісних ресурсів дитини, формування її соціальної компетентності та підвищення рівня саморегуляції.

Висновки до третього розділу

Отримані результати дослідження засвідчують, що у дітей із затримкою психічного розвитку домагання на соціальне визнання переважно визначаються зовнішніми чинниками. Така залежність від оцінки оточення може негативно впливати на процес соціальної адаптації та уповільнювати формування автономності особистості. Це, у свою чергу, підкреслює необхідність організації спеціально спрямованої психолого-педагогічної роботи, орієнтованої на розвиток внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки, становлення критичного мислення та усвідомленого прийняття соціальних норм.

Підсумковий аналіз даних дає змогу сформулювати узагальнене уявлення про специфіку психологічної адаптації до навчання дітей 6–8 років із ЗПР у порівнянні з однолітками з нормотиповим розвитком.

Передусім встановлено, що міжособистісне сприймання у дітей із затримкою психічного розвитку має значно нижчий рівень сформованості за всіма основними показниками. Для них характерні труднощі у диференціації якостей інших людей, обмежене розуміння їхньої діяльності та особистісних особливостей, а також недостатня розвиненість емоційного компонента

взаємодії. Це свідчить про порушення у сфері соціальної перцепції, що ускладнює встановлення повноцінних міжособистісних контактів і негативно впливає на процес шкільної адаптації.

Аналіз розвитку рефлексивних процесів показав, що у дітей із ЗПР переважає низький рівень рефлексії, тоді як високий рівень взагалі не виявлено. Це свідчить про істотні труднощі в усвідомленні власної діяльності, аналізі способів виконання завдань і контролі результатів. Натомість у дітей із нормотиповим розвитком переважає середній рівень рефлексії з тенденцією до підвищення, що відображає поступове формування метакогнітивних умінь.

Такі відмінності зумовлюють різний рівень саморегуляції навчальної діяльності та здатності до усвідомленого навчання.

Дослідження особливостей домагань на соціальне визнання показало, що діти із ЗПР значно частіше орієнтуються на соціально схвалювані варіанти відповідей у порівнянні з дітьми з типовим розвитком. Це свідчить про їхню підвищену залежність від зовнішньої оцінки та виражену потребу в підтримці й схваленні дорослих. У дітей із нормотиповим розвитком, навпаки, спостерігається більш урівноважене співвідношення між нормативними та ненормативними відповідями, що відображає поступове формування внутрішніх критеріїв оцінювання та здатності до самостійного морального вибору.

У цілому результати дослідження свідчать про комплексний характер труднощів психологічної адаптації у дітей із затримкою психічного розвитку. Вони проявляються у недостатній сформованості соціально-перцептивних механізмів, низькому рівні розвитку рефлексії та підвищеній залежності від зовнішніх оцінок. Сукупність цих особливостей обмежує ефективність соціальної взаємодії, знижує рівень самостійності та ускладнює включення дітей у навчальний процес.

Отримані в ході дослідження результати підтверджують доцільність організації системного психолого-педагогічного супроводу дітей із затримкою психічного розвитку, який має бути спрямований на цілісний

розвиток ключових компонентів їхньої адаптації. Йдеться насамперед про вдосконалення міжособистісного сприймання, формування навичок рефлексії, підвищення рівня емоційної компетентності, а також поступове становлення внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки. Саме інтегрований вплив на ці сфери створює передумови для більш успішного входження дітей у навчальне середовище та соціальні взаємодії.

Методичні рекомендації щодо оптимізації психологічної адаптації дітей 6–8 років із ЗПР повинні ґрунтуватися на багатокomпонентному підході, який поєднує психолого-педагогічні, корекційно-розвивальні та соціально-підтримувальні стратегії. Основною метою їх реалізації є подолання виявлених труднощів у сфері сприймання інших людей, розвитку рефлексивних процесів, емоційної саморегуляції та формування навичок самоконтролю.

Першочерговим завданням є створення позитивного та безпечного психологічного середовища в освітньому просторі. Діти із ЗПР особливо потребують атмосфери прийняття, доброзичливості та емоційної підтримки. У педагогічній взаємодії важливо уникати надмірно критичних оцінок, натомість активно застосовувати методи позитивного підкріплення, підтримувати навіть незначні успіхи, що сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню навчальної мотивації.

Окремий напрям роботи пов'язаний із розвитком соціального сприймання та комунікативних навичок. Ефективними є ігрові технології, рольові моделювання ситуацій, обговорення соціальних історій, які допомагають дітям краще розуміти емоційні стани інших, мотиви поведінки та способи адекватної взаємодії. Доцільним є використання завдань на опис зовнішності, емоцій персонажів, аналіз поведінки героїв казок або життєвих ситуацій, що сприяє формуванню соціальної чутливості.

Важливою складовою корекційної роботи є розвиток рефлексивних умінь. З цією метою доцільно систематично ставити запитання, які стимулюють дитину до усвідомлення власних дій і їх наслідків («Що ти

зробив?», «Чому ти так вирішив?», «Як можна було зробити інакше?»).

Поступово необхідно формувати здатність до аналізу результатів діяльності, виявлення помилок та пошуку способів їх виправлення, що сприяє переходу від зовнішнього контролю до елементів самоконтролю.

Не менш важливим є розвиток емоційно-вольової сфери. Рекомендується впровадження вправ, спрямованих на розпізнавання, усвідомлення та вербалізацію емоцій, а також формування навичок емоційної саморегуляції (дихальні вправи, короткі паузи, техніки заспокоєння).

Особливу увагу слід приділяти навчанню дітей конструктивним способам вираження емоцій та подолання фрустраційних ситуацій.

Зважаючи на підвищену залежність дітей із ЗПР від зовнішнього схвалення, важливо поступово формувати внутрішню мотивацію та самостійність. Для цього необхідно створювати ситуації вибору, заохочувати висловлення власної думки, підтримувати ініціативність. Важливо, щоб дитина не лише відтворювала соціально прийнятні моделі поведінки, а й розуміла їх зміст та усвідомлювала значення.

Організація навчального процесу повинна враховувати індивідуальні особливості дітей із ЗПР. Доцільно використовувати короткі й чіткі інструкції, поетапне подання навчального матеріалу, наочні засоби, багаторазове повторення та закріплення знань. Важливим є чергування різних видів діяльності та включення рухових пауз для зниження втомлюваності. Завдання мають відповідати зоні найближчого розвитку дитини, залишаючись посильними, але водночас стимулюючи її пізнавальну активність.

Окрему роль відіграє співпраця з батьками. Педагоги та психологи мають надавати сім'ї рекомендації щодо підтримки дитини в домашніх умовах, формування позитивної самооцінки, розвитку самостійності та соціальних навичок. Узгодженість вимог і підходів у сім'ї та школі є важливою умовою успішної психологічної адаптації дитини до навчання.

Ефективним напрямом роботи є організація індивідуальних і групових корекційно-розвивальних занять, зміст яких має бути спрямований на

вдосконалення пізнавальних процесів, розвиток комунікативних навичок і підвищення рівня емоційної обізнаності дітей. Такі заняття дозволяють цілеспрямовано впливати на ключові компоненти психічного розвитку, що забезпечують успішність адаптації до шкільного середовища.

Важливим чинником успішної інтеграції дітей із затримкою психічного розвитку є також комплексний психолого-педагогічний супровід, у якому узгоджено взаємодіють учитель, шкільний психолог і батьки. Саме така міждисциплінарна співпраця створює умови для більш ефективного подолання труднощів адаптаційного періоду.

Отже, підвищення рівня психологічної адаптації дітей із ЗПР можливе лише за умови системного та цілеспрямованого підходу, орієнтованого на активізацію їхніх особистісних ресурсів, розвиток соціальної компетентності та поступове формування навичок саморегуляції поведінки й діяльності.

ВИСНОВКИ

1. У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми психологічної адаптації до навчання у молодших школярів, зокрема у дітей із затримкою психічного розвитку. Узагальнення наукових джерел дозволяє стверджувати, що адаптація до навчання є складним багатокomпонентним утворенням, яке інтегрує пізнавальні, мотиваційно-вольові та регуляторні процеси і тісно пов'язане з розвитком навчальної діяльності.

Встановлено, що становлення самоконтролю як компоненту процесу адаптації до навчання у молодшому шкільному віці відбувається поступово: від зовнішньо керованих дій під впливом дорослого до внутрішньо регульованої поведінки. Важливу роль у цьому процесі відіграють розвиток мислення, мовлення, уваги, пам'яті, а також формування довільності психічних процесів. Адаптація виступає як необхідна умова успішного засвоєння навчального матеріалу та підвищення ефективності навчальної діяльності.

Показано, що у дітей із затримкою психічного розвитку формування самоконтролю має виражені труднощі та відхилення. Це зумовлено недостатньою сформованістю пізнавальних процесів, недорозвитком мовлення, слабкістю мотиваційно-вольової сфери, зниженням довірливої регуляції діяльності. Унаслідок цього спостерігаються труднощі на всіх етапах самоконтролю: від прийняття завдання до оцінювання результату.

Теоретичний аналіз дозволив встановити, що у молодших школярів із ЗПР адаптація характеризується фрагментарністю, низькою усвідомленістю, слабкою здатністю до планування та перевірки власних дій, а також недостатньою критичністю щодо результатів діяльності. Значний вплив на ці особливості має порушення взаємодії мислення і мовлення як основних регуляторів навчальної діяльності.

Отже, розвиток адаптації є важливою умовою успішності навчальної діяльності молодших школярів, а його формування у дітей із затримкою

психічного розвитку потребує спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

2. Організація дослідження психологічної адаптації до навчання у дітей молодшого шкільного віку (6–8 років) із затримкою психічного розвитку ґрунтується на цілісному підході, що передбачає врахування різних аспектів їхнього психічного розвитку. До них відносять вікові особливості становлення, специфіку пізнавальних процесів, розвиток емоційно-вольової сфери, а також характер соціальної взаємодії. Проведення науково обґрунтованого дослідження вимагає поєднання теоретичної бази, коректно підібраних методів діагностики та дотримання етичних принципів роботи з дітьми.

Першочерговим кроком є формування вибірки дослідження, що передбачає чітке визначення критеріїв відбору учасників. У дослідженні беруть участь діти 6–8 років, у яких затримка психічного розвитку офіційно підтверджена психолого-медико-педагогічними комісіями або інклюзивно-ресурсними центрами. Важливо забезпечити певну однорідність вибірки за віком, рівнем інтелектуального розвитку, умовами навчання (інклюзивна чи спеціальна освіта), а також врахувати можливі супутні порушення, які можуть впливати на процес адаптації.

З метою підвищення достовірності результатів дослідження передбачається створення двох груп — експериментальної та контрольної. До експериментальної групи входять діти із ЗПР, тоді як контрольну складають їхні однолітки з нормотиповим розвитком. Така побудова дозволяє здійснити порівняльний аналіз, виявити специфічні особливості адаптаційних процесів у дітей із ЗПР, а також визначити загальні закономірності психічної адаптації у молодшому шкільному віці.

Важливим етапом є організація самої процедури дослідження, яка була адаптована відповідно до психофізіологічних можливостей дітей із затримкою психічного розвитку. Зокрема, враховувалася підвищена

втомлюваність, тому тривалість обстеження обмежувалася, завдання подавалися поступово, із включенням перерв для відпочинку та використанням позитивного підкріплення для підтримки інтересу та мотивації. Значну увагу приділяли створенню доброзичливої, емоційно безпечної атмосфери, що сприяло зниженню тривожності та активізації пізнавальної активності дітей.

Додатково враховувалися індивідуальні особливості кожної дитини, зокрема темп її роботи, здатність розуміти інструкції та загальний рівень працездатності. Такий індивідуалізований підхід забезпечував більш точне й об'єктивне отримання емпіричних даних щодо особливостей психологічної адаптації дітей із ЗПР.

Емпіричний етап дослідження ґрунтувався на застосуванні комплексу психодіагностичних методик, які були спрямовані на всебічне вивчення особливостей психологічної адаптації дітей. Зокрема, використовувалися методики «Домашній помічник» та «Я та інші діти» (О. Горбатюк), що дають можливість оцінити рівень сформованості міжособистісного сприймання, особливості соціальних уявлень, а також характер емоційного ставлення до інших людей. Окрім цього, була застосована методика діагностики рефлексії молодших школярів (Л. Прохоренко), яка дозволяє визначити ступінь розвитку рефлексивних процесів як одного з ключових компонентів успішної адаптації до навчальної діяльності.

Отже, організація дослідження відзначається цілісністю та системністю, врахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку та орієнтацією на отримання надійних і практично значущих результатів. Отримані дані можуть бути використані для вдосконалення психолого-педагогічного супроводу та підвищення ефективності адаптації дітей до умов освітнього середовища.

3. Отримані результати дослідження засвідчують, що у дітей із затримкою психічного розвитку домагання на соціальне визнання переважно визначаються зовнішніми чинниками. Така залежність від оцінки оточення

може негативно впливати на процес соціальної адаптації та уповільнювати формування автономності особистості. Це, у свою чергу, підкреслює необхідність організації спеціально спрямованої психолого-педагогічної роботи, орієнтованої на розвиток внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки, становлення критичного мислення та усвідомленого прийняття соціальних норм.

Підсумковий аналіз даних дає змогу сформулювати узагальнене уявлення про специфіку психологічної адаптації до навчання дітей 6–8 років із ЗПР у порівнянні з однолітками з нормотиповим розвитком.

Передусім встановлено, що міжособистісне сприймання у дітей із затримкою психічного розвитку має значно нижчий рівень сформованості за всіма основними показниками. Для них характерні труднощі у диференціації якостей інших людей, обмежене розуміння їхньої діяльності та особистісних особливостей, а також недостатня розвиненість емоційного компонента взаємодії. Це свідчить про порушення у сфері соціальної перцепції, що ускладнює встановлення повноцінних міжособистісних контактів і негативно впливає на процес шкільної адаптації.

Аналіз розвитку рефлексивних процесів показав, що у дітей із ЗПР переважає низький рівень рефлексії, тоді як високий рівень взагалі не виявлено. Це свідчить про істотні труднощі в усвідомленні власної діяльності, аналізі способів виконання завдань і контролі результатів. Натомість у дітей із нормотиповим розвитком переважає середній рівень рефлексії з тенденцією до підвищення, що відображає поступове формування метакогнітивних умінь.

Такі відмінності зумовлюють різний рівень саморегуляції навчальної діяльності та здатності до усвідомленого навчання.

Дослідження особливостей домагань на соціальне визнання показало, що діти із ЗПР значно частіше орієнтуються на соціально схвалювані варіанти відповідей у порівнянні з дітьми з типовим розвитком. Це свідчить про їхню підвищену залежність від зовнішньої оцінки та виражену потребу в підтримці й схваленні дорослих. У дітей із нормотиповим розвитком, навпаки,

спостерігається більш урівноважене співвідношення між нормативними та ненормативними відповідями, що відображає поступове формування внутрішніх критеріїв оцінювання та здатності до самостійного морального вибору.

У цілому результати дослідження свідчать про комплексний характер труднощів психологічної адаптації у дітей із затримкою психічного розвитку. Вони проявляються у недостатній сформованості соціально-перцептивних механізмів, низькому рівні розвитку рефлексії та підвищеній залежності від зовнішніх оцінок. Сукупність цих особливостей обмежує ефективність соціальної взаємодії, знижує рівень самостійності та ускладнює включення дітей у навчальний процес.

Отримані в ході дослідження результати підтверджують доцільність організації системного психолого-педагогічного супроводу дітей із затримкою психічного розвитку, який має бути спрямований на цілісний розвиток ключових компонентів їхньої адаптації. Йдеться насамперед про вдосконалення міжособистісного сприймання, формування навичок рефлексії, підвищення рівня емоційної компетентності, а також поступове становлення внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки. Саме інтегрований вплив на ці сфери створює передумови для більш успішного входження дітей у навчальне середовище та соціальні взаємодії.

Методичні рекомендації щодо оптимізації психологічної адаптації дітей 6–8 років із ЗПР повинні ґрунтуватися на багатокомпонентному підході, який поєднує психолого-педагогічні, корекційно-розвивальні та соціально-підтримувальні стратегії. Основною метою їх реалізації є подолання виявлених труднощів у сфері сприймання інших людей, розвитку рефлексивних процесів, емоційної саморегуляції та формування навичок самоконтролю.

Першочерговим завданням є створення позитивного та безпечного психологічного середовища в освітньому просторі. Діти із ЗПР особливо потребують атмосфери прийняття, доброзичливості та емоційної підтримки.

У педагогічній взаємодії важливо уникати надмірно критичних оцінок, натомість активно застосовувати методи позитивного підкріплення, підтримувати навіть незначні успіхи, що сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню навчальної мотивації.

Окремий напрям роботи пов'язаний із розвитком соціального сприймання та комунікативних навичок. Ефективними є ігрові технології, рольові моделювання ситуацій, обговорення соціальних історій, які допомагають дітям краще розуміти емоційні стани інших, мотиви поведінки та способи адекватної взаємодії. Доцільним є використання завдань на опис зовнішності, емоцій персонажів, аналіз поведінки героїв казок або життєвих ситуацій, що сприяє формуванню соціальної чутливості.

Важливою складовою корекційної роботи є розвиток рефлексивних умінь. З цією метою доцільно систематично ставити запитання, які стимулюють дитину до усвідомлення власних дій і їх наслідків («Що ти зробив?», «Чому ти так вирішив?», «Як можна було зробити інакше?»).

Поступово необхідно формувати здатність до аналізу результатів діяльності, виявлення помилок та пошуку способів їх виправлення, що сприяє переходу від зовнішнього контролю до елементів самоконтролю.

Не менш важливим є розвиток емоційно-вольової сфери. Рекомендується впровадження вправ, спрямованих на розпізнавання, усвідомлення та вербалізацію емоцій, а також формування навичок емоційної саморегуляції (дихальні вправи, короткі паузи, техніки заспокоєння).

Особливу увагу слід приділяти навчанню дітей конструктивним способам вираження емоцій та подолання фрустраційних ситуацій.

Зважаючи на підвищену залежність дітей із ЗПР від зовнішнього схвалення, важливо поступово формувати внутрішню мотивацію та самостійність. Для цього необхідно створювати ситуації вибору, заохочувати висловлення власної думки, підтримувати ініціативність. Важливо, щоб дитина не лише відтворювала соціально прийнятні моделі поведінки, а й розуміла їх зміст та усвідомлювала значення.

Організація навчального процесу повинна враховувати індивідуальні особливості дітей із ЗПР. Доцільно використовувати короткі й чіткі інструкції, поетапне подання навчального матеріалу, наочні засоби, багаторазове повторення та закріплення знань. Важливим є чергування різних видів діяльності та включення рухових пауз для зниження втомлюваності. Завдання мають відповідати зоні найближчого розвитку дитини, залишаючись посильними, але водночас стимулюючи її пізнавальну активність.

Окрему роль відіграє співпраця з батьками. Педагоги та психологи мають надавати сім'ї рекомендації щодо підтримки дитини в домашніх умовах, формування позитивної самооцінки, розвитку самостійності та соціальних навичок. Узгодженість вимог і підходів у сім'ї та школі є важливою умовою успішної психологічної адаптації дитини до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н. М. Структура комунікативної особистості дошкільника з порушеннями зору та інтелекту. Наукова спадщина Г. Костюка і сучасні проблеми особистісно орієнтованої освіти: зб. матер. всеукр. науково-метод. інтернет-конференції Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2021. 408 с
2. Бацевич Ф .С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2024. 344 с.
3. Баранцова І.О. Проектування соціокультурної компетентності як засіб підвищення рівня якості іншомовної освіти. Наука і освіта. 2021. №1. С.4-6.
4. Безсонова О. Соціоігрова взаємодія; загравання чи природний розвиток? Дошкільне виховання. 2020. № 9. С. 10–13.
5. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. Київ : Генезис. 20019. С. 21–24.
6. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 140 с.
7. Богуш А.М. Пізнавальна діяльність, її сутність та види. Професійна творчість: проблеми і пошуки. Випуск 16 (І частина). Зб. наук. пр/ Редкол. Т.І. Сущенко, В.В. Крижко, В.І. Воловик, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, Є.М. Павлютенков, С.О. Сисоєва. Київ-Запоріжжя, 2020. С. 8-13.
8. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів досягнень. Біологія і хімія в школі. 2023. № 2. С. 8–9.
9. Бондаренко В. Соціально-комунікативна активність молодших школярів у контексті освітньої парадигми нової української школи. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2020. Вип. 2(4). С. 6-15.
10. Боряк О.В. Ключові аспекти діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними

порушеннями Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Випуск 15. 2020. С.14-25

11. Вашуленко М. Мовна освіта як засіб соціалізації молодших школярів. Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів: зб. наук праць за матеріалами наук-практ. конф., 2026 р./ Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України [та ін.]. Рівне, 2026. С. 10.

12. Вегерич К. А. Теоретичні основи формування навичок комунікації у молодших школярів. Науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки». 2019. №4. С.103-107.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В Т. Бусел. К. ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2019. 1440 с.

14. Вержиковська О.М. Корекція порушень структури особистості підлітків з порушеннями інтелекту Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). №17. 2019. С.45-54

15. Вержиковська О.М. Особливості екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту інтелекту. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) Випуск 15. 2020. С.35-44.

16. Вторнікова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. Витоки педагогічної майстерності : збірник наукових праць. Полтава, 2021. С. 88–94.

17. Вичегжаніна О.В., Нікітіна О.Л. Формування соціально-комунікативної компетентності у старших дошкільників. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. Т. 29. С. 95–99. URL: <http://e-koncept.ua/2017/770821.htm>.

18. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський, Аксіома, 2022. 322 с.

19. Гаврилов О., Лісовська Т., Синьов В. Неперервна освіта підлітків і молоді з виразними порушеннями інтелектуального розвитку: досвід України Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2020 №. Випуск

№16. Том 2. С.66-81.

20. Галецька Ю. Програма формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2020. №15. С.89.

21. Галецька Ю. Дослідження стану сформованості зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). №17. 2021. С.75-81

22. Гіренко Н. Соціально-побутове орієнтування в допоміжній школі. Слов'янськ, 2021. 135 с.

23. Голіцин В., Щербакова К. Розвивати пізнавальну активність дитини. Дошкільне виховання. 2019. №11. С. 8-9.

24. Гонтаровська Н. Б. Створення освітнього середовища позаурочного навчально-виховного процесу та позашкільної освіти на засадах діяльнісно-комунікативного імпрегнування. Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: зб. наук. праць / Ін-тут обдарованої дитини НАПН України. Київ : ТОВ „Інформаційні системи”, 2021. Вип. 6. 290 с. С. 275–284.

25. Гонтаровська Н. Б. Інтегрований підхід у створенні освітнього середовища розвитку дитини. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / Ін-т пробл. виховання АПН України. К., 2019. Вип. 13. С. 130–139.

26. Гончар Т.І. (Комунікативна культура в контексті психологічних теорій особистості. Вісник книжкової палати. 2023. №5 С. 42-44.

27. Гончарук Н.М., Пихальський І.М. Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами). 2021. №17. С.106-116

28. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2020. С. 89.

29. Грудок-Костюшко М.О. Компетентнісний підхід в освіті: формування діалогової компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл. Вісник ПУДПУ. 2024. № 7-8. С.74-80

30. Гусєва Т.О. - Трудове навчання молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в реабілітаційній установі). 2021. С.118-132
31. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Шлях освіти. 2024. №3. С.22-24
32. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій. Матеріали ІХ між нар. наук.-практ. конф. “Наука та освіта 2021”.Т. 2. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2021. С. 81–89.
33. Долженко О.І. Зародження основ соціально-трудової адаптації дітей з затримкою інтелектуального розвитку у вітчизняній дефектології. Науковий вісник ПУДПУ ім. К.Д. Ушинського. 2018. № 4-5. С. 104-109.
34. Дука Т.М., Рябошапка О.В. Шляхи формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках мовно-освітньої літературної галузі. Академічні студії. Серія «Педагогіка», 2021. Вип. 4, ч. 2. С.214-221.
35. Душина В.А. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку у просторі дитячої субкультури. Харків, 2021. 69 с. URL: <http://lib.znaimo.com.ua/docs/166/index49114.html?page=4>.
36. Єфременкова С.В. Розвиток пізнавальної активності й самостійності школярів у процесі навчання граматики рідної мови. Професійна творчість: проблеми і пошуки. Випуск 16 (І частина). Київ-Запоріжжя, 2023. С.76-80.
37. Жуковський В.М. Роль вчителя в процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі структурного підходу до особистості. Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». 2020. No12(20). С. 48-54.
38. Зязюн І. А., Крамущенко А. В. Педагогічна майстерність. К.: Вища шк., 2020. 349 с
39. Калдибаєєв С.К., Омурзакова Ч.Ш. Рівні соціально-комунікативної компетентності учнів. Міжнародний журнал експериментальної освіти. 2021. № 5-1. С. 20-23;
40. Киричук В.О., Лук'янчук Н.В., Климова Н.А. Розвиток соціально-

комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник. К.: Інститут обдарованої дитини, 2024. 132 с.

41. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма»Техсервіс», 20159. 205 с.

42. Коваленко В.Є. Змістовна спрямованість інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх залучення до гурткової роботи. 2021. С.142-152

43. Коломійченко О. Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2020. Т.1. №16.

44. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: КІС, 2024. 112 с.

45. Кононко О. Плекаймо у дітей життєдайне самостановлення. Дошкільне виховання. 2022. № 2. С. 3-6.

46. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Львів, 2019. 34 с.

47. Концепція Нової української школи. Упорядники Гриневич Л., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Шиян Р. та ін. заг. ред. Грищенко М. Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/.../nova-ukrayinska-shkola>

48. Копелюк С. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках літературного читання. Гірська школа Українських Карпат. 2019. №12-13. С. 163–165

49. Корнєв М. М., Коваленко А. Б. Соціальна психологія. К.: Либідь, 2021. 304 с.

50. Корніяка О. М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. Проблеми сучасної психології. 2019. № 3. С. 180–194.

51. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації. Суми, 2021. 187 с.

52. Косенчук О.Г. Формування компетентностей дитини: наступність дошкільної та початкової освіти: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України 19 листопада 2021 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 3(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-7>

53. Косенчук, О.Г., Новик І.М., Венгловська, О.А., Куземко, Л.В. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2021.

54. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості К.: Наукова думка, 2019. 608 с.

55. Кравець Н.П., Вавіна Л.С. Проблеми вербальної комунікації дітей з порушенням інтелекту у процесі їх соціальної. Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матеріали науково-практичної конференції, Київ, 2–3 листопада 2024р. Київ, 2024. С. 44 – 46.

56. Крутий В.А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: дис. ... канд. пед. наук. Рівно, 2021. 311 с

57. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади використання інтелектуальних ігор у підручниках для молодших школярів. Проблеми сучасного підручника. Київ: Педагогічна думка. 2023. С. 239–243.

58. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років. Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2025. 365 с.

59. Куренкова А. В. Дослідження рівнів сформованості компонентів соціальної компетентності у дітей із порушенням інтелекту. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. № 4 (78). С. 406-417.

60. Куренкова А.В. Методичні особливості проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2019. №14. С.148-153

61. Ландшеєр В. Концепція «мінімальної компетентності».

Перспективи: питання освіти. 2021. № 1. С. 28.

62. Лещій Н.П. Факторний аналіз фізичного здоров'я дітей зі складними порушеннями розвитку. Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови. 2020. Вип. 17. С. 126-142.

63. Литвишко О.М. Формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку у працях вітчизняних вчених. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди". Педагогіка. 2020. Вип. 38. С. 58-65

64. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів. Харків: Освіта, 2019. 89 с.

65. Максименко С.Д. Теоретико-методологічні засади психологічного проектування, розвитку, самоздійснення особистості дитини: майбутнє нації необхідно вирщувати: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України 19 листопада 2021 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 3(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-5>

66. Мамічева О.В. Розвиток та місце мовномисленнєвих операцій в структурі мовної діяльності. Психолінгвістика: [зб-к наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2022. Вип.10. С. 80-85.

67. Мартиненко І. В. Особливості подолання комунікативних труднощів у дітей з мовленнєвими порушеннями. Корекційна педагогіка. Вісник «Української асоціації корекційних педагогів». Науково-практичний журнал. 2022. № 2. С. 18 – 23.

68. Мартинчук О. В. Розвиток освітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2023. Вип. 23. С. 150–155

69. Марущак О.М. Формування комунікативної компетентності

молодших школярів засобами дитячої періодики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 134 с

70. Могильова Н.М. Організаційне забезпечення дослідження комунікативного розвитку першокласників із загальним недорозвиненням мовлення. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Серія «Психологія. 2023. Вип.45. Ч.1. С.175-183.

71. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.

72. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. К.: Педагогіка. 2023. 252 с.

73. Пассов Є.І. Комунікативний метод виховання. Київ.: Либідь, 2019. 223 с.

74. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. К.: Ленвіт, 2019. 400с.

75. Плахотнік О., Безносьок, О. Компетентнісний підхід у ВНЗ: проблеми та перспективи. Наукові записки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 121. Ч. II. С. 204-208.

76. Прохоренко Л.І. Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2022. Вип. 3(1). С. 129–133.

77. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. 2021. К.: Педагогіка. 102 с.

78. Чос С. Нестандартні форми розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів нової української школи. Житомирщина педагогічна. 2021. № 4 (24). С.23-33.

79. . Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. 1980. P. 1–47

80. Cavagnola R. I centro socioeducativo: organizzazione e programmazione educativa. Edizioni Erickson. 1994. P.36-48.